



RETRATOS DE LINGUAGEM

Uma homenagem aos 10 anos da área de
Letras da Unipampa - campus Bagé/RS

ORGANIZADORAS
Miriam Kelm
Valesca Irala



**RETRATOS DE LINGUAGEM:
UMA HOMENAGEM AOS 10 DA ÁREA DE LETRAS NA
UNIPAMPA – CAMPUS BAGÉ/RS**

Realização:

Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA
Reitor Prof. Dr. Marco Hansen

Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UNIPAMPA
Pró-Reitora Profa. Dra. Nádia Bucco

Licenciatura em Letras – Português e literaturas em língua portuguesa (*campus* Bagé) da UNIPAMPA
Coordenadora Profa. Dra. Lúcia Britto Corrêa

Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais (Inglês, Espanhol e respectivas literaturas) da UNIPAMPA
Coordenadora Profa. Dra. Cristina Cardoso

Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA
Coordenadora Profa. Dra. Vera Medeiros

Organização:

Profa. Dra. Miriam Kelm (miriam.kelm@unipampa.edu.br) e Profa. Dra. Valesca Brasil Irala (valesca.irala@unipampa.edu.br)

Revisão:

Miriam Kelm, Valesca Brasil Irala e Rafael Vargas Hetsper

Projeto gráfico:

Assessoria de Comunicação Social da UNIPAMPA (ACS)

Editoração e diagramação:

Rafael Vargas Hetsper (rafaelhetsper@unipampa.edu.br)

Fotos da capa e contracapa:

Acervo pessoal de Valesca Brasil Irala

Bibliotecárias responsáveis:

Vanessa Abreu Dias (CRB 10/1756)

Vera Lucia Scotto Leite (CRB 10/1791)

Comissão Editorial:

Alessandro Carvalho Bica (Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – *campus* Bagé)

Amanda Scherer (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM)

Eliana da Rosa Sturza (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM)

Ester Maria Dreher Heuser (Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE)

Jorgelina Tallei (Universidade Federal a Integração Latino-Americana – UNILA)

Luciani Salcedo de Oliveira (Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – *campus* Bagé)

Lisandro Moura (Instituto Federal Sul-riograndense – IFSul)

Marcelo Rocha (Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – *campus* São Borja)

Silvana Silva (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)

Vilson José Leffa (Universidade Católica de Pelotas – UCPel)

Miriam Kelm
Valesca Brasil Irala
(orgs.)

**RETRATOS DE LINGUAGEM:
UMA HOMENAGEM AOS 10 DA ÁREA DE LETRAS NA
UNIPAMPA – CAMPUS BAGÉ/RS**

Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil
Universidade Federal do Pampa
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R438

Retratos de linguagem: uma homenagem aos 10 anos da área de Letras na UNIPAMPA – Campus Bagé/RS / Miriam Kelm, Valesca Irala (organizadoras). – Bagé/RS: Ed. Unipampa, 2016.
260 p.

ISBN 978-85-63337-53-5

1. Letras. 2. Unipampa. 3. Memória. 4. Formação docente I. Kelm, Miriam II. Irala, Valesca

CDD 370.71

Bibliotecária responsável:
Vera Lucia Scotto Leite
CRB 10/1791

*Esta obra é dedicada a todos os nossos egressos, sejam eles os até então 220 graduados,
61 especialistas e 13 mestres na área de Letras, no campus Bagé/RS,
na Universidade Federal do Pampa...*

Sumário

APRESENTAÇÃO, <i>Marcelo Rocha</i>	11
PREFÁCIO, <i>Miriam Kelm e Valesca Brasil Irala</i>	15
PARTE I: RECOMPONDO OS MOMENTOS INICIAIS DE CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, CAMPUS BAGÉ/RS: MEMÓRIAS E RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA SINGULARIZADA	17
1. Da institucionalização à reciprocidade: memórias, histórias e afetos , de Valesca Brasil Irala	18
2. Nasce uma universidade, nasce uma professora , de Cristiane Lazzarotto-Volcão	40
3. A Universidade Federal do Pampa em seus primeiros anos: um desafio profissional e pessoal potencializado (um testemunho) , de Miriam Denise Kelm	43
4. Das utopias possíveis – 10 anos dos Cursos de Letras do Campus Bagé da UNIPAMPA , de Vera Lúcia Cardoso Medeiros	55
5. Literatura e ensino e língua (espanhol): relato de uma experiência , de Moacir Lopes de Camargos	61
6. Libras na Letras pelos Pampas Gaúchos , de Emiliana Faria Rosa	74
7. Relembrando minha trajetória na Unipampa , de Mariléia Silva da Rosa Neves	76
PARTE II: UM OLHAR PARA A GRADUAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM LETRAS	85
1. Licenciatura em Letras: embates entre a teoria e a prática , de Isabel Cristina Ferreira Teixeira	86
2. A instrução com foco na forma na sala de aula de Línguas Adicionais , de Eduardo de Oliveira Dutra	92
3. Relações entre teoria e prática e a formação da(s) identidade(s) docente(s) , de Louise Silva do Pinho	104

4. Um estudo da evasão nos cursos de Letras da Universidade Federal do Pampa , de Taíse Simioni, Sara dos Santos Mota, Christianne Marciano dos Reis e Natalia Trojahn Simões	111
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

PARTE III: IMPLANTAÇÃO DE PROJETOS: UM ESPAÇO DE REALIZAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO DISCENTE 129

1. Uma experiência de iniciação à docência no Curso de Letras - campus Bagé: a formação de leitores , de Zila Letícia Goulart Pereira Rêgo	130
2. Laboratório de leitura e produção textual: ensino, pesquisa e extensão na formação e na voz de estudantes de Letras , de Clara Dornelles, Jocielle Corrêa, Joana D'Arc Camargo Borges Acosta, Antonia Nilda de Souza, Marilaine Martin Castilhos, Greice Kelly Oliveira Jorge, Flávia Azambuja Alves, Fernanda Taís Brignol Guimarães e Melissa Giéli Esteves Barbieri	140
3. Banco de dados de língua falada de Bagé: um encontro entre a sociolinguística e a comunidade bajeense , de Taíse Simioni, Flávia Azambuja Alves, Greice Kelly Oliveira Jorge, Larissa Ferraz Noble, Pâmela Oliveira de Castro e Taís Soares dos Santos	162
4. A história da constituição do GEBAP - Grupo de estudos bakhtinianos do pampa – no Curso de Letras , de Fabiana Giovani, João Beyer Schenkel, Moacir Lopes de Camargos, Nathália L. Jacinto, Nathan Bastos de Souza, Nara Rosane Oliveira, Rebeca Teliz Goulart e Rosiane Sandim	172
5. Uma História Que Não Tá no Gibi: os quatro anos da Rede de Estudos de Narrativas Gráficas na UNIPAMPA , de Rodrigo Borges de Faveri, Ézio Saucocca e Lucas Freitas da Rosa	188

PARTE IV: INSTITUCIONALIZANDO UMA NOVA UNIVERSIDADE *MULTICAMPI* NO HORIZONTE PAMPEANO 193

1. Uma análise das políticas de formação e profissionalização docente por dentro dos currículos das licenciaturas da UNIPAMPA/Campus Bagé , de Dulce Mari da Silva Voss	194
2. Os desafios do Idiomas sem Fronteiras na UNIPAMPA: construindo a internacionalização em casa , de Kátia Vieira Morais e Simone Silva Pires de Assumpção	207
3. A Avaliação na Universidade Federal do Pampa: concepções e práticas produzidas entre os anos de 2008 à 2015 , de Amélia Rota Borges de Bastos, Lisiane Inchauspe de Oliveira, Daniele Duarte da Cunha, Mônica de Souza Trevisan, Bruno Medeiros Donato, Luiz Osório Rocha dos Santos e Vanessa Rabelo Dutra ...	219
4. Relato de experiência sobre (re)construção da pedagogia universitária na UNIPAMPA: estratégias de qualificação do trabalho pedagógico , de Francéli Brizolla, Diana Paula Salomão de Freitas e Elena Maria Billig Mello	230

5. Rodas de conversação: situações de formação acadêmico-profissional vivenciadas com professores(as) no PROEXT-MEC, de Diana Paula Salomão de Freitas, Renata Hernandez Lindemann e Elena Maria Billig Mello 243

POSFÁCIO, Valesca Brasil Irala e Miriam Kelm252

BIOGRAFIAS DOS AUTORES E COLABORADORES253

Apresentação

Narrativas em movimento: travessias, histórias e memórias

Marcelo Rocha¹

(...) “*pois todas essas coisas, mesmo quando o não parecem, estão ligadas entre si*”.

José Saramago. *A Jangada de Pedra*

Quem trabalha com a linguagem sabe do desafio diário com o qual nos deparamos. Os nossos discursos serão sempre, em certo sentido, lapsos linguísticos. Isso significa que nunca dizemos precisamente o que queremos, ou ainda, que o processo de significação é marcado, continuamente, por aproximações, lacunas, acertos e fracassos. A linguagem oscila, fluida, em semioses ilimitadas na busca constante de tentar expressar o inefável.

Mas, se a significação é sempre um “vir a ser”, como o desejo lacaniano, o que importa não é mais o “logocentrismo”, a “palavra certa”, a “essência” ou “a verdade”. O que se torna relevante é a própria complexidade de signos e o jogo aberto de fragmentos, desvelando percursos individuais e coletivos.

Desse modo, somos feitos de linguagens e o movimento constante de significados nos move e nos lembra da importância da travessia. Nesse sentido, toda a tentativa de representação totalizante é, por conseguinte, tantalizante.

Por tudo isso, apresentar – e celebrar – os dez anos da área de Letras, na Universidade Federal do Pampa, é entrecruzar histórias da criação de uma instituição e de inúmeras narrativas de servidores e alunos que ajudam a (re)configurar em texto, espaços, tempos e personagens importantes nestes registros históricos e subjetivos.

¹ Doutor em Letras, PUCRS. Prof. Efetivo da Universidade Federal do Pampa, *campus* São Borja. Autor de “Ocupa Porto Alegre e outros contos” (Açorianos de Literatura, Criação Literária/2013).

Falar de inícios implica a escolha sedutora de uma origem que será sempre complementada por outras vozes em um processo de teia, como na metáfora da hifologia barthesiana. Portanto, só o mosaico de vozes que mistura o discurso institucional, educativo e emocional consegue nos aproximar dos retratos dos dez anos da área de Letras na UNIPAMPA, *campus* Bagé.

Assim, o livro a que temos acesso é um registro simbólico e histórico, o que já justifica sua importância. De modo panorâmico, temos: o projeto de implantação de uma universidade e de um curso com suas vicissitudes contumazes, elaborações e alterações curriculares e pedagógicas, as propostas de extensão que revestem a instituição de uma identidade regional ou identidades, no plural, e, por fim, as políticas educacionais, em suas avaliações e formação docente.

Este livro, além da pluralidade narrativa, instaura uma visão retrospectiva e prospectiva. Pretérito e futuro conjugam-se – e complementam-se – em um só momento. Rever o passado é buscar, também, uma orientação para o futuro e neste jogo de duplo vetor orientado é que navega a UNIPAMPA, como a Jangada de Saramago. Navegar, afinal, é preciso.

Mas, valeu a pena, responderíamos ao poeta. Não se navega sozinho. A travessia só faz sentido quando realizada em conjunto, coletivamente. E, assim, a tripulação segue a viagem. Finalmente, esses registros em retratos de linguagem irão ancorar na memória afetiva do leitor – seja ele da UNIPAMPA ou não – no porto que sinaliza a alegria do encontro, razão pela qual lemos, escrevemos e navegamos.

São Borja, outono de 2016.

Prefácio

Este livro foi concebido como uma forma de rememorar a trajetória inicial de implantação de uma nova universidade, a nossa, a Universidade Federal do Pampa. Em especial, trazendo narrativas pessoais e acadêmicas vivenciadas no *campus* instalado na cidade de Bagé/RS. Neste município, foi feito o lançamento de criação da instituição; também, é onde está a sede da reitoria e da maioria das pró-reitorias. Entretanto, os olhares que aqui apresentamos partem de uma lente em perspectiva: os cursos de Licenciatura em Letras aqui constituídos.

Inicialmente, no ano de 2006, tivemos o Curso de Licenciatura em Letras com duas habilitações: Português/Inglês e respectivas literaturas e Português/Espanhol e respectivas literaturas. Posteriormente, em 2009, foi incluída a habilitação única (Português e Literaturas de Língua Portuguesa), passando a existir três habilitações em Letras. A partir de 2013, as habilitações que reuniam língua portuguesa e alguma das duas línguas estrangeiras entraram em processo de extinção. O Curso de Licenciatura em Português e Literaturas de Língua Portuguesa sofreu remodelações e também foi criado o Curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais (Inglês/Espanhol e respectivas literaturas). A partir daquela data, portanto, o *campus* Bagé/RS oferece dois cursos distintos de licenciatura, com coordenações e turnos independentes. Oferece também um Mestrado Profissional em Ensino de Línguas e ofereceu quatro especializações (Letras e Linguagens, Leitura e Escrita, Linguagem e Docência e Ensino de Literatura). Mais que resgatar um percurso, os textos confirmam a historicidade de um empreendimento que se converte na criação de uma instituição universitária e os esforços humanos e intelectuais nele empregados.

O significado de um decênio no momento presente, em que se olha para o entorno (para nosso espanto, tão rapidamente vivido), começa a ser aquilatado somente a partir de agora, quando olhamos de relance para trás na reconstituição dos passos iniciais e perscrutamos o que vai à frente, com tudo o que sabemos necessário ainda por fazer. Com

olhos no futuro, contamos com aquilo que se delinea no horizonte avistável e pressupomos também muito de imprevisibilidade nos projetos político-educacionais que culminaram com a descentralização do Ensino Superior no país e a criação de dezenas de novas universidades nos últimos dez anos, especialmente diante do cenário crítico em que vivemos neste 2016.

Nos artigos reunidos, estão representados quase todos os agentes envolvidos: docentes, discentes de graduação e de pós-graduação, ex-discentes atuando como professores-substitutos e docentes alocados em cargos administrativos, tão importantes para o pleno funcionamento da instituição acadêmica.

Dividido em quatro seções, o livro encontra-se assim estruturado: na primeira parte, reunimos textos em que mais fortemente os elementos históricos e as experimentações vivenciais estão entrelaçados. Numa mescla de gêneros narrativos, como o depoimento, o relato, as memórias, o testemunho e a reconstituição histórica, emerge o momento iniciático, tanto do ponto de vista mais amplo, o projeto em si, no qual a Universidade Federal do Pampa se insere, quanto do ponto de vista acadêmico (criação dos cursos de graduação em Letras, sob responsabilidade dos docentes concursados naqueles primeiros anos); além da perspectiva pessoal, na qual predomina o tom subjetivo. Os primeiros tempos foram os das impressões vividas e os das ações emergenciais: ao completar 10 anos de área e de UNIPAMPA em Bagé/RS, oportuniza-se, pela escrita, refletir e recolocar-se dentro do projeto coletivo maior.

Na segunda parte, tornam-se visíveis os aspectos que dizem respeito mais propriamente às opções metodológicas que organizaram e estruturaram as Licenciaturas em Letras por dentro. Começou-se pelo entendimento das necessidades e peculiaridades regionais, passando pela indagação do tipo de atuação docente nesse contexto e, no seguimento, pelo delinear e assumir um perfil identitário, como também pela opção relativa às disciplinas escolhidas, pensando no favorecimento da formação dos futuros professores de Língua Portuguesa, Literaturas e Línguas Adicionais. É aqui que se tem a noção do esforço coletivo e bem apoiado teoricamente que as especificidades contextuais exigiram, para que a adequação entre o imaginado e o requerido verdadeiramente ocorresse. É aqui que os fracassos também são tomados como possibilidades de outras aprendizagens, obrigando a retomada do já estabelecido.

Na terceira seção, encontraremos alguns dos inúmeros projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão propostos e desenvolvidos tanto pela comunidade acadêmica como pela comunidade local, ao longo dos dez primeiros anos da UNIPAMPA, *campus* Bagé/RS, a

partir de iniciativas nascidas dentro dos cursos de Licenciatura em Letras. Em cada projeto é possível identificar um desejo acalentado pelos docentes proponentes: fazer progredir, expandir o universo cultural do público-alvo, possibilitar a descoberta de habilidades dos discentes e o exercício das mesmas, como forma de adquirir autonomia e assunção da carreira docente. Desejo também de aproximar o meio acadêmico de seu entorno social e educacional, levando à efetivação de uma das prioridades das universidades recém-criadas como a UNIPAMPA: possibilitar transformações reais para a população abrangida. Ainda, nos relatos dos aprendizes, confirmam-se os pressupostos motivadores dos projetos, através das descobertas, voos e reflexões empreendidos pelos jovens universitários engajados em atividades de sua livre escolha.

Na última seção, a instituição universitária assoma de forma relevante, por meio da descrição de inúmeras ações em prol do estabelecimento de normativas gerais, tanto acadêmicas que abrangessem as licenciaturas em si, como diretrizes de atuação para todos os 10 *campi* que constituem a Universidade Federal do Pampa. O funcionamento inicial de uma universidade com as características da UNIPAMPA requereu (e ainda requer) criação de documentos orientadores, formas de regulação e avaliação, tudo, enfim, que foi/é preciso organizar, discutir e propor coletivamente. É aqui que o quadro de docentes da área da Educação, intimamente ligado às licenciaturas, mostra seu âmbito maior de influência e ação. Também no contexto institucional, a implantação de um programa como o Idiomas sem Fronteiras, a partir do *campus* Bagé/RS, Licenciatura em Letras, mostra-se em toda a sua potencialidade afirmativa e transformadora para nossos estimados alunos.

Optamos por uma organização textual inicial histórico-afetiva, para sobrelevar o significado dos esforços pessoais num período em que muito pouco havia, seguimos pelos embates internos que a constituição dos Cursos de Letras demandaram, passando pelas múltiplas opções formativas e eletivas que os projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão findam por possibilitar para alunos e comunidade adjacente, e, por fim, chegamos aos tópicos e programas que dizem respeito à instituição universitária em si mesma.

E, como o caminho continua, propõe-se aqui apenas uma breve parada, *o tempo da leitura* e o tempo da reflexão que ela possa suscitar. Convidamos o leitor para viajar nesse tempo conosco.

Miriam Kelm e Valesca Brasil Irala (Organizadoras)

Bagé, maio de 2016.

Parte I:
Recompondo os momentos iniciais de criação da
Universidade Federal do Pampa, campus Bagé/RS:
memórias e relatos de uma experiência
singularizada

Da institucionalização à reciprocidade: memórias, histórias e afetos

Valesca Brasil Irala

“(...) Pessoas de toda a parte / Se uniram neste ideal / Esta fronteira rural/ Agora unificada / Pois nela foi implantada / Com grande diversidade / A nova Universidade / Para um Brasil mais igual

Professores, funcionários / Essencialmente os alunos / Com seus sonhos tão fecundos / De crescimento em suas vidas / Com a força das famílias / Se entregam no aprendizado/ Fazendo deste legado / Uma promessa cumprida (...)

De Dom Pedrito a Bagé / Do Itaqui a Jaguarão / Querências deste rincão/ Onde a semente plantada / Cada dia mais brotada / Nesta fronteira levanta / ‘Nossos filhos te agradecem, muito obrigado UNIPAMPA!’”

Trechos do poema “Quando a Pampa se “uni”, do meu contrerrâneo alegretense Géderson Fernandes da Silva¹

O começo do começo...

Ano de 2005. Primeiro semestre. Políticos e lideranças locais criam um movimento, em nível regional, que ficou conhecido como “pró-federalização” da Universidade da Região da Campanha (URCAMP), instituição superior comunitária com sede em Bagé e em outros sete municípios da fronteira oeste e metade sul do Rio Grande do Sul. Tal movimento ganhou grande adesão popular, dado o destaque recebido na mídia local e regional, em função da mobilização política produzida, a qual gerou um conjunto de atividades de grande apelo coletivo, como passeatas e audiências públicas que ficaram conhecidas como “caravanas da federalização”, pois movimentavam um número

¹ O poema completo e declamado está disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=gKqFlcNOT5c> no youtube.

significativos de pessoas das diversas cidades da região, em cada um dos municípios em que foram realizadas.

Para muitos, a possibilidade de federalizar a URCAMP era o único caminho para o acesso ao ensino superior gratuito. Já para vários docentes e técnicos daquela instituição havia, à época, a esperança de serem “convertidos” em funcionários federais, com todas as prerrogativas legais decorrentes². Nesse período, eu já havia concluído o curso de mestrado e era professora na URCAMP, contratada em regime horista, atuando na graduação em Letras que havia no campus Bagé daquela instituição. Estive, durante aquele período, alheia e incrédula a toda essa movimentação política; pois, conforme se comprovou mais adiante, eu já entendia que não existia constitucionalidade em transformar a URCAMP em uma universidade federal, em que alunos, funcionários e docentes, como em um passe de mágica, pudessem mudar seu status acadêmico e/ou funcional, como os políticos e lideranças locais, à época, estavam empenhados em fazer a população da região acreditar.

Dada à atmosfera e às expectativas populares criadas, “coincidentemente” em um ano que antecedia às eleições majoritárias que visavam a reeleição do então presidente José Inácio Lula da Silva, eis que é divulgada a vinda do próprio Lula a Bagé, com o objetivo de anunciar a possível “federalização da URCAMP”. Como último ato das caravanas que ocorreram nos meses antecedentes ao histórico dia 27 de julho de 2005, reuniram-se em Bagé, naquele dia, em torno de 40 mil pessoas no largo da Praça Silveira Martins, oriundas de, pelo menos, 23 municípios da região³. Havia uma demanda social e política clara em nível regional e também havia um cenário nacional de expansão e interiorização do ensino superior. Foi assim que Lula, ao invés de anunciar a esperada “federalização” da URCAMP, anunciou a criação, a curto prazo, de novos *campi* da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em alguns municípios da região, os quais, posteriormente, viriam a fazer parte de uma nova universidade, a qual, naquele momento, foi denominada por ele como “Universidade Federal da Região do Pampa” (BIBLIOTECA DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2016, p. 6).

Naquele dia, naquela mesma praça, foi entregue um folheto à população, que continha uma lista de cursos que existiriam na futura universidade. Entre os cursos anunciados, lá constava o curso de Letras. Eu, naquele exato momento, percebi que seria uma questão de tempo para que o curso no qual eu atuava na URCAMP pudesse vir a

² Mais informações sobre essa questão em: <http://www.sinpro-rs.org.br/urcamp/consideracoes.pdf>.

³ Mais informações em <http://www.jornalfolhadossul.com.br/noticia/2015/07/27/anuncio-da-criacao-da-unipampa-completa-dez-anos>.

fechar, como de fato ocorreu anos depois, pois Bagé não comportaria dois cursos de Letras presenciais, um em cada instituição. Lembro que naquele dia só me preocupei, de forma um tanto quanto egoísta, com o fato de que perderia um dos meus empregos, pois além de dar aula na URCAMP, era concursada da rede pública municipal de ensino de Bagé, na área de Língua Espanhola. Jamais passou pela minha cabeça que eu pudesse conseguir aprovação em um concurso público para um cargo efetivo de uma universidade federal. Aliás, eu nem sabia como funcionava uma universidade federal, pois toda a minha formação, desde a educação básica, deu-se na rede privada de ensino.

Passados alguns meses daquele ato público, no verão do ano de 2006 foram anunciados os primeiros concursos para docentes da futura universidade. Na minha área, Língua Espanhola, o edital 003/2006 exigia como titulação mínima o título de doutor⁴; entretanto, por falta de inscritos, houve prorrogação no prazo das inscrições e redução da exigência de título mínimo para mestre, o que me permitiria realizar o processo seletivo daquele concurso. Naquela mesma época, eu havia aprovado em primeiro lugar no doutorado em Letras da Universidade Federal de Santa Maria⁵ e ingressado naquela instituição como discente. Era aquele o meu primeiro contato na vida com uma universidade pública. Foi lá que ganhei o incentivo da minha então orientadora, a Profa. Dra. Amanda Scherer, para tentar pelo menos participar do concurso no qual eu estava inscrita, pois, certamente, se não fosse ela, eu não o teria tentado, pois imaginava não ter nenhuma chance de aprovação. Lembro das suas palavras para mim: “se tu não fores lá fazer, nunca irás saber se tens ou não condições e sempre te pairará esta dúvida”. Decidi seguir seus sábios e experientes conselhos.

A universidade pública era, para mim, naquele momento, algo tão distante geográfica e afetivamente, que me parecia um espaço assustador; então, não me imaginava capaz de me enxergar como docente de uma instituição desse porte. Uma universidade pública era, não só para mim, como para tantos criados na região de Bagé e de outros municípios em

⁴ Disponível em: <http://concursos.ufpel.edu.br/wp/arquivo-de-editais/editais-2006/>.

⁵ Na metade daquele ano deixei o doutorado em Santa Maria e optei por continuar o curso no então criado doutorado da Universidade Católica de Pelotas, sob orientação do Prof. Dr. Vilson Leffa, que também havia me orientado durante o mestrado. É preciso dizer que minha tese foi fortemente influenciada pela experiência de conviver com pessoas de diferentes áreas dentro da UNIPAMPA e, inclusive, dividindo a mesma sala naqueles primeiros anos (éramos mais de vinte e cinco professores no mesmo espaço, a maioria das exatas). Isso fez com que eu precisasse refletir mais ainda a respeito da minha visão sobre o que era “ciência” (e o seu papel), já que eram constantes as discussões naquele espaço de trabalho sobre a “cientificidade” das nossas pesquisas da área de Letras (quantas vezes precisei ouvir que o que eu fazia não era ciência?!?). São várias páginas do primeiro capítulo da tese, intitulado “Da ciência”, que refletem minha vivência inicial na UNIPAMPA e seus embates acadêmicos desconcertantes...

que a UNIPAMPA se instalou, um mistério, um enigma, algo muito, mas muito diferente do que conhecíamos até então. Fora isso, a incerteza de que a universidade “vingaria”⁶ era muito presente, pois da promessa política de julho de 2005 à aprovação da lei de criação da instituição, a lei nº 11.640, apenas em janeiro de 2008, muito se especulou sobre a efetiva implementação da nova instituição: seríamos somente um campus avançado das universidades tutoras, podendo ser fechado a qualquer momento? A pressa em “lançar” uma universidade sem estrutura⁷ e/ou planejamento estratégico era apenas uma jogada eleitoreira? A instituição iria ou não “vingar”⁸ de verdade?

Essas eram perguntas que iam sendo repetidas por muitas pessoas. Mesmo assim, decidi, por insistência da Amanda, tentar o concurso. Desloquei-me para Pelotas⁹ naquela última semana de abril de 2006 sem muita esperança. Nunca havia, até então, passado por uma seleção como as que se fazem nas universidades, com prova de título, prova didática, prova escrita e entrevista¹⁰. Fui aprovada em primeiro lugar no concurso de Língua Espanhola e Linguística Aplicada e, aos 26 anos de idade, no dia 24 de agosto de 2006, tornei-me professora de uma nova universidade federal, que nascia justamente na cidade de origem da minha família, lugar em que passava as minhas férias de infância (já que sou nascida em Alegrete) e onde vivo desde 1992, quando tinha 12 anos de idade. Isso significava muito para mim!

Foi assim que, diferente de outros professores que “chegaram” na UNIPAMPA, vindos de outras cidades, foi a UNIPAMPA que “chegou” para mim. Isso poderia, em um primeiro olhar, ser muito positivo; mas, no final das contas, vejo que nem tanto, pois não

⁶ No sentido de realmente ser criada e ser instalada na região, de forma definitiva, como uma universidade autônoma. O verbo “vingar” aqui surge no sentido de “obter sucesso, crescer”, mas pode hoje muito bem ser lido como a desforra daqueles que não teriam acesso à educação sem esse espaço. Aqueles que deixariam de pedir “favores” aos políticos ou a elite local, em troca de descontos em mensalidades ou por oportunidades de trabalho, como se estudar não fosse um direito seu...

⁷ Até hoje, 2016, as obras planejadas inicialmente para o *campus* Bagé ainda não foram concluídas.

⁸ Entre novembro de 2005 e janeiro de 2008, as ações vinculadas à UNIPAMPA ocorreram através de um acordo de cooperação entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Pelotas e a Universidade Federal de Santa Maria. Havia rumores de que talvez não chegaríamos a existir de “direito”, embora já existíssemos de “fato”.

⁹ Os primeiros concursos docentes dos *campi* que estavam sobre a tutela da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) ocorreram nas dependências daquela instituição, na cidade de Pelotas. Da mesma forma, os concursos dos *campi* que estavam sob tutela da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) ocorriam em Santa Maria. Eram gerenciados pela UFPel os *campi* de Bagé, Santana do Livramento, Jaguarão, Caçapava do Sul e Dom Pedrito. Já a UFSM gerenciava os *campi* de Alegrete, Uruguaiiana, São Gabriel, Itaqui e São Borja.

¹⁰ Essas foram as etapas que constituíram aquele concurso. Há variações nesse formato; mas, em geral, as universidades públicas optam por no mínimo dois desses instrumentos de seleção para concursos de professores efetivos.

foram poucos os momentos que me senti exatamente como prediz aquele ditado popular: “santo de casa não faz milagre” (não é que eu queira ser ou seja “santa”, mas entendo essa expressão do senso comum como bem representativa de muitas situações que vivenciei na UNIPAMPA, especialmente nos primeiros anos). Eu era jovem (quando ingressei, a docente do sexo feminino mais jovem do *campus*), cheia de ideias, muito motivada e proativa, além de ter muito orgulho da instituição que vi nascer na cidade onde me criei, sentindo uma obrigação moral de ajudar a construí-la da melhor forma e fazendo tudo o que estivesse ao meu alcance, da maneira mais rápida possível (havia em mim, confesso, um certo excesso de pró-atividade, não visto com bons olhos por alguns). Esse excesso era meio compreensível, pois minha relação com a UNIPAMPA sempre foi de natureza afetiva. Mais do que um lugar de trabalho, era a minha segunda casa (ou a primeira, pois houve um tempo em que chegava cedinho de manhã e ia embora depois das dez e meia da noite). Aquilo era um verdadeiro sonho que havia se tornado realidade. Nós éramos os professores pioneiros! Tudo precisava ser feito e seria feito com a nossa cara, com a nossa voz. Eu achava tudo isso muito inspirador!

Criamos projetos pedagógicos de curso, criamos documentos regulatórios, criamos normas internas de funcionamento, criamos tudo. Criamos inclusive departamentos “invisíveis”, que se articulam como espaços de decisão. Explico: a UNIPAMPA, desde o início, foi concebida para não ter as estruturas departamentais ou institutos que existem nas universidades mais antigas. Isso seria maravilhoso! Podíamos fugir da fragmentação, dos rótulos, das amarras, das estruturas que só burocratizam e limitam as instituições. Entretanto, esses departamentos “invisíveis” não só existem como se reforçam à revelia da institucionalização pretensamente implementada.

Como discuti em Irala (2009), não existem práticas institucionalizadoras que não sejam perpassadas por movimentos reinstitucionalizadores por parte dos sujeitos empíricos que lá estão. Entretanto, não posso deixar de lamentar as limitações epistemológicas, pessoais e pedagógicas pelas quais vivenciamos por conta de rótulos que, no lugar de somar, criam apenas divisões desnecessárias para a melhoria da nossa área do conhecimento, muitas vezes menosprezada em um *campus* dominado pelas áreas das ciências exatas e engenharias (as habilitações em Letras Português/Inglês e Português/Espanhol eram, no surgimento do campus Bagé, as únicas oportunidades de estudo no campo das humanidades . Tal realidade só foi alterada com o surgimento do curso de Música, em 2012. Mesmo assim, ainda predominam numericamente as áreas já citadas). Não dá para dizer que naqueles primeiros anos estávamos livres de fortes tensões

em função do espaço político que deveríamos conquistar como um campo do conhecimento menos valorizado, incompreendido e até desmerecido por muitos colegas do *campus*. Não era piada o enunciado que muitos professores reproduziam aos alunos dos outros cursos, chegando aos nossos ouvidos: “quem quer moleza, que vá fazer Letras”. Sem falar nos comentários misóginos e desagradáveis em relação a um curso formado predominantemente por mulheres...

Foram muitos momentos difíceis, pois era sempre necessário argumentar muito, batalhar, explicar, brigar, para poder abrir portas para a nossa área. Com o tempo parece que esse quadro mudou, especialmente porque a área foi se mostrando “produtiva”, tanto numa visão mais estreita de produção acadêmica, aquela que se valoriza pelo currículo Lattes, quanto a uma produção mais imaterial, mais invisível, com a ocupação de espaços políticos dentro e fora da instituição, bem como a aprovação de projetos importantes, com financiamento externo ou interno ou mesmo a aprovação de um programa de mestrado, almejado por muitas áreas do *campus*, mas conquistado efetivamente pela nossa área¹¹.

Três projetos pedagógicos de curso em dez anos e outras lembranças...

Participei, nesses dez anos, da escrita e implantação de três diferentes projetos pedagógicos de curso de graduação em Letras. Nessas situações e na hora de “disputar” novas vagas docentes é aonde fica mais evidente o quão daninha pode ser a existência desses departamentos “invisíveis”. A universidade precisa ter, na minha ótica, discursos e práticas de vanguarda, porém não foram poucas as situações em que presenciei justamente o contrário...com isso, os alunos não só sentem como se ressentem em receber uma formação que tende a ser fragmentada (cf. SANTOS, 2015), tanto em termos de fragmentação entre as áreas, quanto fragmentação da relação teoria e prática (cf. IRALA, 2012; IRALA, ALVAREZ & GIOVANI, 2014). Há, ao longo desses anos, alguns movimentos tímidos de rompimento com a fragmentação, mas há um longo percurso que ainda precisa ser percorrido e aperfeiçoado. Há diversas razões para que seja assim, desde a diversidade de formações e percepções do corpo docente sobre o que é formar alguém para ser professor de, no mínimo, duas disciplinas escolares, até as limitações em nossa própria formação e outras de natureza mais subjetiva.

¹¹ Até o presente momento (primeiro semestre de 2016), há apenas dois programas de mestrado no *campus* Bagé em funcionamento: o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Foi aprovado um mestrado acadêmico na área da Computação, mas ele entrará em funcionamento apenas em 2017. Mais adiante detalharei um pouco sobre essa experiência.

Quando iniciamos, em 2006, éramos apenas quatro professoras da área de Letras (eu, a Profa. Miriam Denise Kelm, que somos as únicas daquela época que ainda estamos na UNIPAMPA, a Profa. Elaine Nogueira da Silva – que saiu da instituição em 2008 e a Profa. Cristiane Lazzarotto – que saiu da instituição em 2010). Recebemos, logo de início, a orientação por parte da UFPel, de criar a matriz curricular para o primeiro ano do curso e, com mais tempo, irmos construindo o resto da proposta do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a qual foi concluída no ano de 2007. O primeiro PPC elaborado previa a integralização do curso em 5 anos, 10 semestres e 3668 horas. As opções para o aluno, no ingresso vestibular, eram, obrigatoriamente, Português/Inglês ou Português/Espanhol, com 50 vagas em cada curso¹². Com esse projeto em andamento, ouvíamos muitas críticas, desde o tempo desfavorável em comparação às outras licenciaturas, que previam quatro anos de integralização curricular, até as dificuldades dos estudantes com a aprendizagem e as metodologias de ensino das línguas envolvidas, o Inglês ou o Espanhol, as quais acabavam resultando em abandono de curso, desmotivação ou reprovações sistemáticas. Fora esses fatores, tínhamos um número muito reduzido de professores, além da dificuldade de fixação de docentes da área de Língua Inglesa, pois desde o primeiro concurso, realizado em 2006, a única candidata aprovada para a área não tomou posse, o que fez com que o curso começasse suas atividades sem um professor concursado nessa área.

Enfrentávamos também problemas relacionados ao espaço físico, pois as aulas ocorriam em uma sede provisória no Bairro Getúlio Vargas, a qual, com o tempo, acabou

¹² O primeiro vestibular, organizado inteiramente pela UFPel, para ingresso em 2006/2, ofertou cinquenta vagas para Português/Inglês (com 2,92 candidatos por vaga) e cinquenta vagas para Português/Espanhol (com 3,64 candidatos por vaga). Houve novo vestibular para ingresso em 2007/1 (organizado pela UFPel, mas com participação dos docentes da UNIPAMPA na elaboração da prova em algumas áreas. Foi assim que participei da elaboração da prova de língua espanhola), embora a universidade não contasse com estrutura física para receber um novo contingente de alunos e, em algumas áreas, nem professores suficientes, mas havia uma pressão da comunidade para que ocorresse aquele ingresso logo no semestre subsequente da primeira entrada. Chegou-se a um consenso e o ingresso em 2007/1 não foi de 50 alunos em cada habilitação e sim de 30 alunos. Nesse ingresso, 3,5 candidatos concorreram para Português/Inglês e 6,13 candidatos para Português/Espanhol. Com as mudanças curriculares, os alunos remanescentes desses dois ingressos fizeram parte da primeira turma de formandos de Letras, em 2011/1. A UNIPAMPA realizou ainda mais dois ingressos via vestibular (em 2008, ainda pela UFPel e em 2009, pelo CESPE/UnB). A partir de 2010, o ingresso de novos alunos passou a ser inteiramente via Sistema de Seleção Unificada (SiSU), através da prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o que contribuiu para diversificar o público de alunos, já que até aquele momento ingressavam majoritariamente estudantes da região ou pessoas que, mesmo não sendo da região, já viviam aqui por motivos profissionais (como era o caso dos estudantes militares ou esposas de militares). Com o SiSU, a área de Letras passou a receber mais frequentemente estudantes de outros estados e de outras regiões do Rio Grande do Sul, que vinham para Bagé exclusivamente com o propósito de estudar. A UNIPAMPA foi uma das instituições pioneiras a adotar o ingresso pelo ENEM e a implementar o sistema de cotas.

sendo insuficiente para acomodar as turmas que iam ingressando. Além da sede provisória, emprestada pela Prefeitura Municipal, passamos a ter aula nas dependências do Colégio Salesiano Nossa Senhora Auxiliadora, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e também algumas aulas ocorriam em um prédio alugado próximo ao centro da cidade. Aquele foi, sem dúvida, um período de lutas e de muito engajamento, pelo menos para aqueles docentes que aqui seguiam, já que havia uma rotatividade muito grande de professores e, além disso, falta de docentes para alguns componentes curriculares. Eu, por exemplo, ministrei todas as disciplinas de Língua Espanhola durante os primeiros cinco semestres da implantação do curso, pois era a única docente concursada para a área. Por outro lado, não me sentia apta a ministrar disciplinas de Literatura de Língua Espanhola e ainda não tínhamos um professor concursado da área correspondente. Foi assim que as professoras Miriam Kelm e Vera Medeiros, da área da Literatura de Língua Portuguesa, ministraram, para os alunos da primeira e da segunda turmas, a disciplina de Literatura de Língua Espanhola. Éramos poucos, mas sempre se buscava a melhor solução, colocando a qualidade da formação dos alunos em primeiro lugar.

O problema da falta de professores começou a ser amenizado em 2008, quando já éramos uma universidade independente da UFPel e da UFSM. Aquele foi o ano em que a UNIPAMPA começou a ganhar uma identidade visual própria, a gerenciar as suas próprias pró-reitorias, a criar as suas normas gerais e a remodelar as suas estruturas organizacionais. Ganhamos uma reitora *pró-tempore* extremamente atuante, a Profa. Maria Beatriz Luce e, na sua gestão, participamos de muitas atividades de formação pedagógica e discussões coletivas que nos ajudaram a enxergar a universidade para além dos limites do próprio *campus*, como o fazíamos até então, pois foram intensificadas as trocas *multicampi*, foram formadas comissões de todos os tipos e passamos a reconhecer melhor o potencial da instituição, além de termos espaço para opinar bastante sobre tudo o que dizia respeito à construção da universidade e a entender o seu lugar numa perspectiva mais ampla no cenário nacional do ensino superior. Profissionalmente, para mim, foi uma época de muita aprendizagem. Muitos colegas não entendiam o porquê de tantas reuniões, achavam que era perda de tempo, mas eu vejo que aquelas reuniões foram o alicerce para entendermos as várias nuances que estão implicadas na engrenagem do sistema universitário. Interpretar legislações, construir editais, escrever justificativas para a compra de equipamentos e para solicitar novos docentes, organizar eventos, lidar com trâmites burocráticos desconhecidos, os quais precisavam ser entendidos rapidamente... tudo isso, além de outras tantas tarefas que não vou aqui elencar, não tenho dúvidas,

trouxeram um *know-how* muito grande para todos os que se envolveram. Foi desgastante, mas, ao mesmo tempo, produtivo e engrandecedor.

Em 2008, foram feitos alguns concursos para a área de Letras, mas nem todas as vagas foram preenchidas, o que frustrava as nossas expectativas de ampliação do quadro docente e nos causava problemas na distribuição das disciplinas. No meu caso, mesmo sendo concursada para a área de Língua Espanhola, “tapei buracos” em disciplinas da área de Língua Portuguesa e participei da construção de perfis docentes para concursos dessa área e também da área de Língua Inglesa. Também naquele ano de 2008, mesmo antes de termos a primeira turma formada, decidimos alterar o PPC do curso. A palavra de ordem que mais ouvíamos na instituição naquele momento era “flexibilização curricular”. O primeiro currículo implementado não era flexível. Assim, em 2008, decidimos não mais ter os ingressos separados nos dois cursos, Português/Inglês e Português/Espanhol, com 50 vagas cada um, mas unificar o curso em um único ingresso de 100 vagas, no qual o estudante poderia escolher se concluiria o curso de Português/Inglês, Português/Espanhol ou só Português/Literatura. Além disso, os alunos que cursavam as habilitações em Inglês ou Espanhol poderiam desistir e concluir a apenas a habilitação em Português/Literatura em qualquer momento do curso (como vimos efetivamente acontecer com os alunos oriundos das turmas de ingressantes de 2006 e de 2007)¹³. Esse grau de flexibilização parecia necessário para evitar a evasão, pois se o aluno sentisse dificuldade com o Espanhol ou o Inglês ou mesmo reprovasse nessas disciplinas, era-lhe dada a possibilidade de concluir o curso no tempo previsto de quatro anos, o que na proposta anterior não ocorria.

Com a mudança, foram feitos ajustes para que as duas primeiras turmas de ingressantes pudessem integralizar o curso em menos tempo e não nos 5 anos que o currículo anterior, que foi extinto, previa. Para os alunos que ingressaram em 2006, a redução do tempo não foi possível, mas para os alunos que ingressaram em 2007 e não haviam tido reprovações, foi possível integralizar o curso em quatro anos e meio. Assim, a primeira formatura de Letras do campus Bagé ocorreu em uma noite muito fria do dia 20 de agosto de 2011, reunindo aqueles que a oradora de inglês Luísa Guedes chamou em seu discurso de “sobreviventes”. Esses alunos, especialmente, e os que se formaram na segunda turma (que reuniu ingressantes de 2006, 2007 e 2008), da qual fui paraninfa, são os que acompanharam de perto e vivenciaram de forma mais intensa as dificuldades da

¹³ Mais adiante, no PPC implementado, foi indicado que os alunos tinham, no máximo, até o quarto semestre letivo para optar se continuariam ou não nas habilitações em língua estrangeira.

implantação da universidade e do curso efetivamente. Lutaram por melhorias estruturais, por livros na biblioteca, pela entrega do prédio definitivo, pela assistência estudantil, pela vinda de novos professores, por tantas coisas que eram necessárias para fazer a universidade funcionar e, principalmente, por um ensino de qualidade. Cada vez que tenho a oportunidade de reencontrar os egressos daqueles primeiros anos, ouvi-os compartilhar suas experiências docentes, vê-los refletir sobre o ensino, mais me convenço do óbvio: ninguém precisa de sala de aula bem-equipada, ar condicionado ou computadores para aprender... hoje temos mais estrutura, mas há coisas que tínhamos naquela época inicial que hoje já não temos mais... entretanto, não sei usar palavras para explicar ou compreender exatamente o que é...

O tempo foi passando, alguns docentes chegaram e logo iam embora, alguns vieram e firmaram raízes...chegaram de um jeito e foram se transformando, vivendo as dificuldades e as alegrias da universidade pública. Os anos subsequentes foram frenéticos... coordenei a área de Letras¹⁴ no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), de 2010-2012¹⁵ (o qual, na época, reunia oficinas de Português, Inglês, Espanhol e Literatura), coordenei também um programa de extensão chamado Observatório de Aprendizagem (entre 2010-2013)¹⁶, o qual reunia professores e alunos de diversas áreas do conhecimento (vários desses projetos ainda existem de forma independente¹⁷), tendo capitaneando, na soma daqueles anos, por meio de editais externos de extensão, recursos para pagamento

¹⁴ Da área de Letras, naquela época, tive como interlocutoras no PIBID a Profa. Vera Medeiros (primeira coordenadora institucional) e a Profa. Clara Dornelles (que substituiu a profa. Vera na coordenação institucional do referido programa). Com essas duas professoras também tive inúmeros momentos de interlocução, em virtude de outras atividades com as quais me envolvi nestes dez anos, as quais cito especialmente o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), o Programa de Extensão Observatório de Aprendizagem (em particular no projeto Ciclo de Colóquios Interdisciplinares), a Especialização em Linguagem e Docência, o Grupo de Pesquisa Linguagem e Currículo (GELC) e o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas.

¹⁵ Quando saí do PIBID, em 2012, convidei as professoras Isaphi Alvarez e Fabiana Giovani para assumirem o projeto da área de Letras que até então eu coordenava, o qual, a partir dali, passaria por reformulações e ampliações. Naquela altura, já havia um outro projeto em andamento, na área da Literatura, coordenado pela Profa. Zila Goulart, desde 2011.

¹⁶ Um vídeo sobre a implantação do Programa de Extensão Observatório de Aprendizagem e suas ações embrionárias pode ser acessado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=6OW6M3HHLf8>.

¹⁷ Cito aqui os projetos que ganharam vida própria e seguiram independentes do Programa Observatório de Aprendizagem, quando esse foi extinto: Núcleo de Línguas Adicionais (coordenado por mim no início do programa, quando ainda era chamado de Núcleo de Línguas Estrangeiras e depois pela Profa. Sara Mota e Simone Assumpção), Laboratório de Leitura e Produção Textual (coordenado pela Profa. Clara Dornelles) e Rede de Estudos de Narrativas Gráficas (coordenado pelo Prof. Rodrigo Favari). Mesmo projetos que depois foram extintos tiveram impacto social expressivo, como por exemplo o projeto “Gêneros Literários em Ambientes Digitais” (GLADs), que era coordenado pela profa. Fabiane Lazzaris, o qual atuava junto a comunidades carentes nos bairros de entorno da UNIPAMPA e chegou a produzir clipes e documentários vencedores no Festival Internacional de Cinema da Fronteira em mais de uma edição desse evento anual.

de bolsistas de graduação de iniciação à extensão, diárias para trazer palestrantes, pagarem passagens aéreas e terrestres e fazer aquisição de equipamentos, etc. Ainda, coordenei a Especialização em Linguagem e Docência¹⁸ (entre 2013-2014). Foram anos de muitas trocas, tanto internamente quanto com docentes e convidados de outras instituições que puderam vir a Bagé por meio dos recursos do referido programa de extensão. Entre tantas atividades, destaco a vinda do linguista Marcos Bagno, em 2012. Essa foi a primeira vez que vi o auditório do *campus* lotado e um programa de televisão da região vindo até à universidade para registrar um evento por nós organizado. Também destaco o recital em portunhol dos artistas uruguaios Fabián Severo e Ernesto Díaz, no ano de 2013¹⁹. Esses e outros momentos foram muito gratificantes e significativos para mim nesses dez anos.

Voltando à questão da organização curricular, percebo que, semelhante ao primeiro PPC elaborado, aquele que passou a ser gestado a partir de 2008 (implementado plenamente em 2009 e aprovado no Conselho Universitário em 2010 – passando por diferentes ajustes e adaptações durante o período entre 2008-2010), também evidenciava fragilidades, apontadas tanto pelos discentes²⁰ quanto pelos novos docentes que iam se somando à instituição. Os anos de 2009, 2010 e 2011 foram anos em que a área recebeu um contingente grande de novos professores (se em 2006 éramos 4 professores da área, em 2009 éramos 12 docentes com formação em Letras e em 2011 iniciamos o ano letivo com 22 docentes da área, apenas no *campus* Bagé, além dos docentes da área de Educação, que sempre atuaram de forma muito presente junto ao curso). Cada um deles, como não poderia deixar de ser, ia assumindo a sua própria perspectiva sobre o PPC que estava em vigor (o qual previa integralização curricular, no caso da Língua Portuguesa/Literatura, de 2840 horas e para integralização em Português/Inglês ou Português/Espanhol, de 3245 horas), identificando as suas falhas e almejando mudanças que pudessem dar uma “cara”

¹⁸ Antes dessa especialização, a área de Letras ofertou a especialização em Letras e Linguagens (coordenada pela Profa. Miriam Kelm) e a especialização em Leitura e Escrita (coordenada pela Profa. Isabel Teixeira). Na primeira, atuei como orientadora de trabalhos de conclusão de curso e, na segunda, compartilhando um componente curricular com as professoras Sara Mota e Isaphi Alvarez sobre estudos fronteiriços. Com essas duas últimas professoras também criamos um grupo denominado “Fronteira e Linguagem no Espaço Platino” (FLEP), que chegou a produzir alguns textos publicados em co-autoria, além de trabalhos de conclusão de curso de graduação e especialização e, também, uma dissertação de mestrado, sob minha orientação, defendida pela discente Alana Espinosa em abril de 2016.

¹⁹ Maiores detalhes a respeito da inserção do portunhol no percurso formativo dos alunos e da visibilidade dessa questão no curso de Letras-Línguas Adicionais (Inglês/Espanhol) podem ser encontrados em Mota e Irala (2014), incluindo uma reflexão sobre a importância desse recital no processo formativo dos alunos.

²⁰ Chegou a ser realizado um Fórum de Letras, em 2011, com participação de todos os discentes e docentes, com o objetivo de avaliar e propor alternativas de melhorias para o curso.

diferente ao curso em que atuavam, visando incidir de forma mais efetiva tanto sobre as dificuldades de aprendizagem quanto sobre os índices de evasão e reprovação.

Essa parece ser uma “vantagem” e ao mesmo tempo uma “desvantagem” de uma universidade como a UNIPAMPA, com estruturas mais flexíveis do que as das universidades mais antigas. Rapidamente somos encorajados a incorporar todas as “novidades” em termos de legislação educacional e também as “novidades” teóricas; mas, por outro lado, todas essas mudanças curriculares empreendidas não se deram sem a geração de um sem número de problemas, os quais, talvez, pudessem ter sido evitados se não houvesse tanta “urgência” em implementar novas matrizes curriculares. Uma vez assisti uma palestra de um professor da USP, com mais de 40 anos de experiência universitária, dizendo que a implantação de uma matriz curricular precisa de 5 anos de estudo até chegar a ser implantada e mais cinco até que os primeiros alunos submetidos àquela configuração curricular possam se graduar, para então avaliar se a proposta curricular em curso é ou não adequada. Nós nem esperamos a primeira turma concluir o curso e já submetemos os alunos à adaptação curricular e, até mesmo antes de os primeiros estudantes se formarem, já estávamos discutindo uma terceira reestruturação. Mesmo que haja uma intenção positiva de melhorar a formação discente, foi possível vivenciar de forma muito intensa todos os desgastes que as alterações curriculares carregaram (esse desgaste certamente se estendeu a outros servidores, especialmente os da Secretaria Acadêmica, responsável pelos registros discentes²¹). Entretanto, mais uma mudança ainda estava por vir e essa foi capaz de promover uma ruptura maior ainda na configuração curricular da área: a criação do curso de Letras – Línguas Adicionais (Inglês e Espanhol, no turno diurno).

Voltando um pouco no tempo, ainda em 2010, recebemos a visita *in loco* dos avaliadores do MEC/INEP para o reconhecimento do curso²², a qual contemplava a avaliação de três dimensões: infraestrutura, dimensão pedagógica e corpo docente. Foi obtido conceito 4 (de um máximo de 5), sendo o corpo docente avaliado com conceito máximo. O resultado dessa avaliação serviu como um reconhecimento de um conjunto de esforços para promover a melhor formação possível em nível de graduação, dentro dos limites estruturais que tínhamos (afinal, em 2010, ainda ocupávamos as instalações provisórias dos prédios já citados anteriormente) e lidávamos com uma certa impaciência

²¹ Destaco aqui o trabalho fundamental da servidora Rita Ávila, que vem acompanhando todas essas mudanças.

²² Em relação a todo o processo de reconhecimento do curso, destaco aqui a atuação fundamental da coordenadora do curso na época, a profa. Simone Assumpção.

da comunidade acadêmica em relação aos problemas advindos de uma universidade em construção. Sendo assim, aquela avaliação externa que nos atribuiu conceito máximo para o corpo docente servia como uma injeção de ânimo para seguir fazendo o nosso trabalho com bastante engajamento. Dessa forma, mal havíamos sido submetidos a essa avaliação, já começamos a discutir a respeito de novas mudanças curriculares, especialmente para contemplar de forma mais qualificada o ensino de inglês e de espanhol na formação dos alunos, pois parecia ser nessas áreas que enfrentávamos os maiores desafios.

Em 2011, com a ampliação substancial do corpo docente (quando conseguimos efetivamente a chegar ao número expressivo de professores efetivos da área de Letras no campus Bagé), deu-se início a uma nova discussão em torno da questão curricular. Essa discussão, contemplando um número bem maior de docentes do que durante a elaboração dos primeiros PPC's (o de 2006/2007 e o de 2008/2009), evidentemente geraria discussões mais profundas e maiores embates, os quais entendo serem oriundos de formações tão diversas como as que são abarcadas sob um mesmo rótulo de área de "Letras". Essa área de Letras apresenta tantos abismos quanto diferenças substanciais, as quais acabam por gerar espaços justapostos sem maior problematização ou mesmo sendo deixados de lado em muitas matrizes curriculares de diversos cursos de graduação pelo país. Na UNIPAMPA, essa questão mais geral dos cursos de Letras não nos escaparia, já que estamos imersos nessa mesma tradição formativa, apesar de alguns docentes terem vivências fora do país durante seus cursos de doutorado e/ou pós-doutorado e conhecerem assim, outras formas de conceber a organização curricular e outros arranjos formativos.

Passamos o ano de 2011 com muitas discussões sobre questões curriculares e, eis que numa reunião realizada em 05 de janeiro de 2012, a qual parecia não avançar em termos propositivos, o Prof. Rodrigo Borges de Faveri lança a ideia de criarmos um curso de Letras – Línguas Adicionais²³ (Inglês/Espanhol). Durante aquela reunião, a proposta não chegou a ser discutida, mas houve um bom acolhimento da ideia pelos professores das áreas diretamente envolvidas, sendo realizadas nos dias seguintes diversas reuniões para afinar a proposta e defendê-la perante os colegas da área de Língua Portuguesa e da área de Literatura. O que mais nos motivava na época era a possibilidade de realmente **inovar**²⁴ em termos curriculares, pois, até o momento, não há cursos semelhantes em

²³ Em Leffa e Irala (2014), realizamos uma discussão sobre as implicações metodológicas na utilização do conceito de "língua adicional" e não mais "língua estrangeira", como fazíamos até então.

²⁴ Inovar aqui é entendido a partir da compreensão de Dornelles (2008), como uma prática situada e não como um conceito universal, a-geográfico e a-histórico. Ou seja, cada instituição apresenta seus próprios processos de inovação curricular, sempre situados, determinados e determinantes de/por suas próprias contingências e pelos recursos humanos disponíveis.

funcionamento em nenhuma outra universidade brasileira (apesar de termos notícia de que, em décadas passadas, chegaram a existir cursos de Letras que reuniam a possibilidade de formação em diversas línguas estrangeiras modernas). Já naquelas primeiras discussões, prevíamos que um curso nesses moldes, reunindo as duas principais línguas de comunicação transnacional no contexto brasileiro – o inglês e o espanhol, poderia ser capaz de atrair estudantes do resto do país para o nosso *campus*. De fato, hoje, depois de 3 anos do curso implementado, temos um número expressivo de discentes de outras cidades e de outras regiões, que escolheram o curso justamente por causa desse diferencial.

Em menos de seis meses após aquela reunião de 05 de janeiro, depois de uma força-tarefa intensiva dos docentes envolvidos na construção do curso, já tínhamos um PPC de Letras-Línguas Adicionais (Inglês-Espanhol) redigido, o qual seria ofertado no turno diurno (manhã e tarde, com flexibilidade de oferta de componentes curriculares eletivos a noite), podendo ser integralizado em 4 anos, com carga-horária de 3.605 horas. Em paralelo a construção desse curso novo, foi realizada uma nova reestruturação curricular do curso já existente de Letras-Português/Literatura, o qual se tornaria, a partir do ingresso seguinte, em 2013, a única possibilidade de formação em Letras no período noturno. A partir desse ingresso, 50 vagas passaram a ser destinadas ao curso novo – diurno, voltado à formação em Línguas Adicionais e 50 vagas ao curso de Letras– noturno, voltado à Língua Portuguesa e Literatura. Também ficava garantido aos alunos que ingressaram nos cursos em extinção (que deixaram de ser ofertados a partir de 2013) – Letras/Português-Inglês e Letras/Português-Espanhol, a possibilidade de integralização nas suas habilitações originais. Pessoalmente, o curso de Línguas Adicionais representava para mim um recomeço profissional desafiador. Acho que onde melhor consegui expressar isso foi em um e-mail encaminhado por mim a 13 colegas do curso (Diana Salomão, Clara Dornelles, Rodrigo Faveri, Cristina Cardoso, Simone Assunção, Kátia Morais, Gelson Peres, Fabiane Lazzaris, Aline Lorandi, Isaphi Alvarez, Sara Mota, Moacir Camargos e Eduardo Dutra), em 04 de julho de 2013, o qual reproduzo a seguir:

Línguas Adicionais: uma semana depois...

Antes de tudo, queria registrar a trajetória do meu pensamento antes do dia 27 de junho, quando dei a primeira aula no curso de Letras – Línguas Adicionais (Inglês/Espanhol e respectivas literaturas). Desde o dia em que começamos a montar o curso até esse dia, oscilei entre o entusiasmo, o desespero, a descrença, o arrependimento, a dúvida, a esperança, enfim...todas as sensações contraditórias que parecem abalar qualquer ser pensante e engajado no seu próprio fazer profissional.

Ao mesmo tempo que me passavam esses sentimentos, afirmava aos mais próximos que não seria otimista até conhecer os novos alunos. Pois bem, o tão

esperado dia 27 de junho chegou e eu precisei RECOMEÇAR. Por que recomeçar? Porque desde 2011 não dava uma sequer aula de espanhol, visto que atuei como supervisora dos estágios durante esse período e, antes dele, passava por “uma certa” crise existencial em relação a minha atuação como professora de línguas. O curso novo me propunha um recomeço. Um novo desafio, sei lá...

Assim, igual a como foi lá no início da minha carreira, não consegui dormir na noite anterior ao primeiro dia de aula e, desde lá, tenho repetido minhas noites de insônia, pela ansiedade de esperar pela aula seguinte. Muito louco isso!! Não é medo, não é nada disso. É simplesmente a sensação de que voltei a ocupar de novo um lugar na minha profissão – a profissão que escolhi lá nos anos 90 – quando ainda era uma criatura muito ingênua, em todos os sentidos (não que hoje tenha deixado inteiramente de sê-lo). Aquela professora iniciante obviamente não poderia voltar a ser, mas a sensação é, de fato, de estar iniciando uma nova história, diante de alunos que, apesar de tudo, assumiram também o desafio que muitos desacreditavam.

A maneira como eles encaram o ensino de línguas É DIFERENTE SIM dos alunos das antigas habilitações. Mesmo aqueles que disseram no primeiro dia que não entendiam nada ou que não gostavam do espanhol, depois de uma semana estão se dando a oportunidade de vivenciar essas duas línguas “dominadoras”, faladas por dominadores e dominados, mas tão inevitavelmente presentes na nossa vida. É só prestar atenção.

Esses alunos – muitos deles apavorados, muitos deles com várias questões LÁ FORA da universidade para resolver (coisas que nem temos como imaginar), muitos deles com um resultado ínfimo no ENEM...essas pessoas todas sorriem na aula. Riem de si mesmos. Riem de nós, professores. Mas não é uma risada negativa. É uma manifestação proativa, em direção a um mundo novo que se abre, atravessado por essas línguas. Capaz de fazê-los nos desafiar, cobrando-nos que realmente coloquemos em prática tudo aquilo que o Pedro Garcez²⁵ nos disse ontem na Aula Inaugural. Eles têm toda a razão! E eles estão COM A GENTE!

Obviamente e – certamente – não sou tão otimista de achar que não perderemos alguns nesse curto caminho. Não tenho a ilusão de pensar que conseguiremos evitar a evasão, como mencionava o Pedro. Entretanto, tenho a absoluta CERTEZA que há outro clima em relação ao aprendizado de línguas nesse curso que agora iniciamos. Eles estão predispostos a CHEGAR LÁ. Esse “chegar lá” seriam as “metas de sucesso” mencionadas pelo Pedro na palestra, as quais, muito antes de ele mencionar, eu já concordava: nível avançado para os alunos de Espanhol e Intermediário Alto para os do Inglês. Sempre trabalhei para isso na minha atuação profissional e, como aprendiz de inglês, dou-me por satisfeita também com essa meta.

Enfim...sei de tudo que nos espera e temo continuar com minha insônia por conta disso, mas precisava compartilhar com vocês essas palavras, por enquanto.

²⁵ O Professor Pedro Garcez, da UFRGS, foi convidado para fazer a primeira aula inaugural do curso de Letras-Línguas Adicionais, intitulada “Línguas adicionais: por quê? para quê? para quem?”, ocorrida em 03 de julho de 2013. Seu nome foi escolhido pelo fato de que ele, junto com a professora Margarete Schlatter, também da UFRGS, serem os primeiros no cenário nacional a trazerem o termo “línguas adicionais”, ao redigirem, em 2009, o documento “Referenciais curriculares do Rio Grande do Sul”. Hoje o nosso curso é o primeiro do país a trazer o termo em sua nomenclatura, embora seja hoje um conceito bem mais difundido nacionalmente do que era antes de 2009.

A euforia que me acompanhava naqueles primeiros instantes do curso foi também compartilhada por outros colegas que responderam a esse relato inicial (Diana, Aline, Fabiane e Kátia). Chegamos, em 2016, ao ingresso da quarta turma no curso, o qual, sem dúvida, continua apresentando caráter inovador, mas traz consigo desafios que ainda precisam ser vencidos. Nesse sentido, retomo os conceitos apresentados por Irala, Mota e Alvarez (2013/2014, p. 69) de “currículo vivo” e “currículo morto”:

*Referimo-nos ao currículo “morto” quando tomamos como base apenas os **documentos** que regem a construção curricular de uma dada instituição, suas normativas, suas orientações oficiais e seus registros mais formais, tais como ementas, conteúdos e bibliografias, métodos avaliativos e demais mecanismos de controle institucional. Já o currículo “vivo” é aquele que **se constrói cotidianamente** na relação entre os sujeitos e que permite diferentes encaminhamentos, normalmente não previstos pelos lineamentos mais gerais, e com características mais **inovadoras** (grifos meus).*

Nessa perspectiva, entendo que o currículo “morto” do curso de Línguas Adicionais, os documentos que o regem, especialmente o seu PPC, estão alinhados com perspectivas atuais no ensino e na pesquisa na área de Línguas Adicionais, apresentando aos discentes componentes curriculares obrigatórios que não são normalmente encontrados em outros cursos de graduação mais tradicionais; entretanto, no que tange ao currículo “vivo”, ainda temos que nos debruçar a entender quais as especificidades e as demandas que existem, tanto a partir dos perfis diversificados dos alunos que chegam à universidade pela política de inclusão e de ações afirmativas, quanto ao perfil dos alunos que existem nas escolas, com os quais os nossos estagiários e depois os nossos egressos deverão lidar. Deve ser por isso que a palavra “inovação” é tão recorrente em várias situações. Talvez tenhamos que nos dedicar muito mais na busca de alternativas pedagógicas mais situadas, mais viáveis e mais justas....pois a conclusão é simples: não basta propor reformulações curriculares sem mudanças mais profundas em nossa forma de atuar perante cada PPC que elaboramos e em relação aos componentes curriculares... a melhor mudança é a que se dá primeiro em nós mesmos e depois se exterioriza... Nós, na condição de formadores, precisamos reaprender a ser formadores desses sujeitos que estão HOJE na universidade, pois se nos deixarmos levar pelo saudosismo de outras épocas (que confesso possuir em muitos momentos), não teremos condições de resolver os impasses e os dilemas que seguem nos acompanhando frente aos processos formativos contemporâneos.

E o mestrado? Breve história de um “filho” acadêmico e outras alegrias...

Da mesma forma como em 2011 tivemos inúmeras discussões em relação às mudanças curriculares para a graduação em Letras, as quais culminaram na cisão da área em dois cursos, os anos de 2011 e 2012 também foram produtivos para “gestar” um dos filhos acadêmicos de qual tenho muito orgulho: o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas.

Naquele ano de 2011, convidei²⁶ a profa. Aline Lorandi para coordenar uma comissão que discutiria a constituição de um programa de mestrado para a nossa área na UNIPAMPA. Em um primeiro momento, participaram das discussões todos os docentes que também acreditavam no potencial da área para a aprovação de um curso assim. Alguns foram deixando de participar das discussões, pois, assim como na construção de uma reformulação curricular de graduação, na qual cada área busca garantir o seu espaço e a sua importância, o mesmo se dá na discussão da criação de um curso de mestrado. Ao final de 2011, após a realização de muitas reuniões, recebemos a profa. Amanda Scherer, da UFSM, como consultora da proposta que estávamos construindo. Diante dos conselhos formulados pela Amanda e com a saída da Profa. Aline Lorandi da coordenação dessa comissão, no ano de 2012, tomei para mim a tarefa de dar unidade a nossa proposta, pois acreditava totalmente no potencial produtivo e acadêmico do corpo docente com o qual podia contar para submetê-la à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), que é responsável por aprovar e avaliar os programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Os trâmites burocráticos até a tão sonhada aprovação para o funcionamento do curso são inúmeros, iniciando dentro da própria instituição: Comissão de Ensino de *campus*, Conselho de *campus*, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Comissão Superior de Ensino (que reúne representantes de todos os *campi*) e, por último, Conselho Universitário, para, somente depois dessa tramitação e aprovação internas, enviar para a CAPES. Lidar com instâncias burocráticas foi, no meu caso, um desgaste imenso. Não consigo compreender essa lógica que parece democrática, mas, na verdade, não é mais do que um jogo de poder. Estamos amarrados a essa burocracia e não podemos fazer com que sonhos se tornem realidade em um espaço institucional sem ela (infelizmente): no meu caso, o sonho era

²⁶ Fui coordenadora *pro-tempore* da graduação em Letras no primeiro trimestre de 2011. Naquela época, como havia apenas um curso com três habilitações, também havia apenas um coordenador para o curso de graduação. Hoje, com dois cursos independentes (o diurno e o noturno), existem dois coordenadores com assento na Comissão de Ensino do *campus* e no Conselho de Campus.

fazer acontecer em Bagé um curso que eu, como aluna, não tive oportunidade de participar na cidade, o mestrado. Muitas pessoas da minha geração e das gerações anteriores não tinham condições econômicas ou suporte familiar para se deslocar até outras cidades para estudar como eu tive, toda a semana indo e voltando de Pelotas para continuar os estudos em nível de pós-graduação. Pensava eu, com um mestrado em Bagé, os muitos egressos em Letras já formados na região poderiam retomar os estudos²⁷.

Depois da aprovação em todas as instâncias internas, não sem muita argumentação, contra-argumentação e ponderações, tive a autorização para inserir, no sistema *online* da CAPES, aquela que seria a nossa proposta de criação de um Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA. A proposta foi configurada por uma única área de concentração, denominada “Linguagem e Docência” e também por uma única linha de pesquisa, denominada “Discurso, Interculturalidade e Cognição”. Constavam como docentes daquela proposta 10 professores como membros permanentes (eu, Vera Medeiros, Clara Dornelles, Aline Lorandi, Elenice Andersen, Moacir Camargos, Taíse Simioni e Fabiana Giovani, do *campus* Bagé e Renata Silva e Cristina Boéssio, do *campus* Jaguarão, além de professores colaboradores, Zila Goulart e Simone Assumpção, do *campus* Bagé e Denise Moser e Ana Boéssio, do *campus* Jaguarão). Em 2 abril de 2013, todos os dados necessários para a aprovação foram encaminhados, constituindo um documento substanciado de 82 páginas, além do regimento criado para o futuro curso. A partir dali, restava-nos apenas esperar o resultado, pois éramos cientes que não era uma tarefa simples conseguir a aprovação de um curso de pós-graduação *stricto sensu* na primeira tentativa junto à CAPES.

Para nossa surpresa, em 10 de julho de 2013, recebemos o tão esperado resultado: o programa havia sido aprovado! O texto que justificou a aprovação é aqui parcialmente reproduzido²⁸:

Há apoio, comprometimento e infraestrutura institucional. A proposta está bem estruturada em uma área de concentração e uma única linha de atuação científica/tecnológica, bem definidas e articuladas aos objetivos do curso e à estrutura curricular que congrega disciplinas com ementas focadas em temática relevante a formação pretendida. O corpo docente é constituído por 12 docentes permanentes, com dedicação exclusiva, experiência de orientação de bolsistas e

²⁷ Surpreendentemente, a proposta do curso atraiu candidatos de diversas cidades, inclusive de regiões de fora da abrangência geográfica dos dez *campi* da UNIPAMPA. Isso evidencia que o mestrado profissional, no qual as pesquisas se voltam para a intervenção nos espaços de trabalho, nesse caso, a sala de aula, é uma opção viável para professores que buscam aliar o seu fazer pedagógico ao seu fazer investigativo, através de pesquisas aplicadas e oriundas de questionamentos legítimos advindos da prática.

²⁸ O documento pode ser acessado na íntegra no link:

<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/profelinguas/files/2013/08/Ficha-de-Recomenda%C3%A7%C3%A3o-Capes.pdf>.

alunos em trabalhos de conclusão de curso. Desenvolvem projetos de pesquisa e de extensão relacionados a proposta do curso. Assim, o quantitativo, regime de trabalho e perfil do corpo docente é suficiente para dar sustentação às atividades e vagas previstas, apresentando produtividade pertinente a proposta que evidencia sua maturidade técnico/científica atendendo aos critérios estabelecidos pela Área.

A partir dali, elaboramos o primeiro edital de seleção, constituído de cinco etapas bem definidas e minimente detalhadas. O processo seletivo demandou a participação de praticamente todos os professores do corpo docente permanente e colaborador, além de servidores técnico-administrativos que trabalharam como aplicadores de provas. Em dezembro de 2013, tínhamos os nomes dos 15 aprovados daquela que seria a primeira turma do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA. Desde lá, já foram três processos seletivos, três ingressos, 13 egressos, algumas perdas no corpo docente (pois alguns professores foram atuar em outras instituições e outros desistiram de participar do curso por estarem envolvidos em outras atribuições), algumas aquisições docentes para o programa²⁹, vários incômodos, mas também muitas alegrias...

Os incômodos vivenciados no mestrado, o qual estive a frente desde 2012, quando estava sendo gestado, até agosto de 2015³⁰, quando deixei a coordenação, foram derivados de diversos fatores, mas aponto principalmente a já citada burocracia, que desvia a academia daquilo que lhe cabe, ou seja, da criação, da inovação, etc., mas também foram contrapostos por momentos de enorme regozijo, quando, por exemplo, participei da banca da primeira defesa do curso – um trabalho impecável e comprometido, do aluno Pedro Amaral (que também é alegretense como eu), orientado pela Profa. Carolina Fernandes e a defesa da minha orientanda Ana Rita Fagundes Léo (a minha primeira orientanda a defender a dissertação, a qual levou a sério o meu pedido de me dar de presente de aniversário de 36 anos as três cópias que deveriam ser entregues para a banca, acompanhadas do produto pedagógico, que também é uma exigência dos mestrados profissionais). A Ana Rita me fez acreditar de novo no encantamento da educação, a voltar

²⁹ Entre as aquisições (docentes que não estavam na proposta original), o professor Alessandro Bica e a professora Carolina Fernandes, que ingressaram no programa como colaboradores e hoje fazem parte do corpo permanente do mestrado. Mais recentemente, a Profa. Camila Santos do Canto, do *campus* Jaguarão, está se somando ao grupo como professora do corpo permanente.

³⁰ Agradeço muito à Profa. Vera Medeiros por ter assumido naquele momento a coordenação do curso. Como ela disse na primeira reunião como coordenadora, “passamos a coordenação de uma libriana a outra”.

a mergulhar no espaço da fantasia, a valorizar mais as pessoas como elas são e com elas nos permitirmos também aprender...³¹

A minha formação acadêmica em Linguística Aplicada parecia não dar conta de ajudar a Ana Rita a escrever uma dissertação em uma área que tenho pouco conhecimento: o “letramento literário”. Pedi à professora Zila Goulart, da área da literatura, que nos indicasse leituras e precisei entrar em uma lógica que não me pertencia... mas a Ana Rita, determinada e entusiasta, foi lá e deu conta do recado e, mais do que isso, deu-me uma lição de vida e de reciprocidade.

A reciprocidade é, aliás, a palavra-chave escolhida para fechar este texto (comemorativo?) pelos 10 anos da área de Letras no *campus* Bagé. Reciprocidade é um conceito antropológico que tão bem foi explorado por Mascarelo (2015), sob orientação da Profa. Silvana Silva, em um texto que tive o prazer de ler e arguir a respeito em sua defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ler este trabalho me fez refletir para além dos limites estritamente acadêmicos, como a própria autora também o faz em seu texto. Nada acontece e nem se desenvolve se se inviabilizam as interações verdadeiramente recíprocas. A reciprocidade entre orientandos e orientadores, entre professores e alunos, entre os diversos pares da academia é o que há de mais caro para que essa louca “engrenagem institucionalizada” valha a pena.

Nesses 10 anos, não há como esquecer alguns momentos, dentro e fora de sala de aula, seja com alunos, orientandos ou colegas, que fizeram valer a pena cada batalha que passamos nesse período. Tais batalhas deram vida à história da nossa área. Deram cor para a nossa vida. Deram sentido ao nosso trabalho. Trago comigo memórias afetivas que não cabem nessas páginas e não cito nomes de pessoas que gostaria de agradecer por todos esses dez anos de luta diária porque elas saberão, ao lerem este texto, que elas se incluem entre as pessoas que fizeram os meus dias mais gratificantes e/ou me proporcionaram grandes aprendizagens de VIDA. Sou grata por ter passado cada segundo desses 10 anos aqui na UNIPAMPA. Distancio-me muito daquela “adolescente tardia” de 26 anos que se tornou a primeira professora de espanhol do *campus* Bagé, mas trago ainda comigo o sonho que foi plantado naquele 27 de julho de 2005 (BIBLIOTECA DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2016), naquela mesma Praça Silveira Martins, pelo então presidente Lula, o qual reproduzo a seguir:

³¹ Fica clara aqui a minha visão sobre o que é aprender e como se aprende. Filio-me, sem sombra de dúvida, mais do que nunca, como professora, ao sociocontrutivismo e ao construcionismo social (cf. RASERA & JAPUR, 2005).

O que nós queremos é tentar encontrar soluções para que daqui para a frente recuperemos o tempo perdido e façamos do Rio Grande do Sul, como queremos fazer de todo o Brasil um país de igualdade de oportunidades, onde em qualquer cidade em que a pessoa morar, tenha a possibilidade de acesso aos serviços públicos de boa qualidade.

Temos na UNIPAMPA uma obrigação ética de recuperar tanto tempo perdido em termos de uma educação pública de boa qualidade³², que de fato ajude aqueles que ingressam e concluem os nossos cursos, no meu caso, o curso de graduação em Letras-Línguas Adicionais e o Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, a pensarem em ações educacionais viáveis e mais justas para todos. Não há utopia mais urgente do que essa. Não há verdade mais necessária. Não há momento mais propício para reassumir esse compromisso. Dez anos se passaram e dez anos nos mostram com mais clareza um país classista, que precisa de uma universidade de fato inclusiva, com vertentes humanistas, a fim de combater os absurdos das monstruosidades coletivas. Não temos ideia do que virá nos próximos 10, 20, 30 anos... mas sabemos que duas coisas não podemos rejeitar em nossas práticas diárias: a luta e a esperança, ambas imprescindíveis para tocar a vida.

Referências

BIBLIOTECA DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, no ato de anúncio da criação da Universidade Federal do Pampa Bagé-RS, 27 de julho de 2005*. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/10-mandato/2005/27-05-2005-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-no-ato-de-anuncio-da-criacao-da-universidade-federal-do-pampa/view>>. Acesso em: 07 julho 2016.

DORNELLES, C. *“A gente não quer ser tradicional, mas...como é que faz, daí?” A inovação curricular e o debate popularizado sobre língua portuguesa e ensino*. 2008. 169 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Instituto em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

IRALA, V. *A Reinstucionalização como prática: entre o jogo de rir com e jogo de rir do professor*. 2009. Tese (Doutorado em Letras – Linguística Aplicada), Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.

³² O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de muitas escolas da região é preocupante e há, em muitas situações, no âmbito das instituições escolares, focos de resistência na tomada de decisões *realmente substanciais* para agir de forma mais profunda e informada, em direção a um fazer pedagógico que atinja níveis de aprendizagem mais elevados. São inúmeras as variáveis que estão em jogo e nem sempre é possível dimensioná-las, mas é fato que um vínculo consistente e plurilateral entre universidade-escola pode sim ajudar a reverter esse quadro. Essa mesma observação não se presta apenas para a educação básica, mas inclusive para o ensino superior e para a pós-graduação, que são os níveis mais imediatos em que atuamos. É preciso dizer que desde os primeiros anos da UNIPAMPA, demandas dessa natureza se fizeram presentes, conforme evidência Kelm (2013), ao exemplificar os resultados de 145 questionários aplicados junto à professores da área de Letras dos municípios de abrangência da 13^a Coordenadoria Regional de Educação, respondidos em 2008. O “chão da escola” e seus problemas mais proeminentes precisam ser foco de nossa atenção, a fim de identificarmos os elementos que possam efetivamente minimizá-los. Hoje, o trabalho realizado pelos estagiários e pibidianos nas escolas, alguns projetos de extensão colocados em prática e os trabalhos dos mestrandos são algumas alternativas, ainda que tímidas, para pensar e principalmente atuar de forma efetiva, realista e contundente sobre tais questões.

- IRALA, V. Formação continuada: por que ela é necessária? In: _____ & SILVA, S. (orgs.) *Ensino na área da linguagem: perspectivas a partir da formação continuada*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 17-34.
- IRALA, V.; MOTA, S. S. ALVAREZ, I. M. J. Brasil. Formar professores de espanhol no Brasil em regiões de fronteira: múltiplos desafios. *Revista Eletrônica do GEPPE*, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas de Ensino e Formação de Professores de Espanhol. Departamento de Letras Estrangeiras – Universidade Federal do Ceará Ano I – Edição Nº 02 - v. 1 – Nov./2013 Maio/2014, p. 64-86, 2013.
- IRALA, V.; GIOVANI, F.; ALVAREZ, I. Uma experiência do PIBID/Letras no sul do país: os desafios da transposição didática. In: PINHEIRO, Alexandra; BOTTEGA, Rita (orgs.). *A Formação docente do Pibid Letras no Brasil: reflexões e (con)vivências*. Campinas: Pontes, 2014. p. 139-160.
- KELM, M. O significado da formação continuada onde ela se faz mais necessária. In: GIOVANI, F; ALVAREZ, I. (orgs.). *Embates dialógicos nas formações inicial e continuada: significando práticas e constituindo olhares*. São Carlos: Pedro & João, 2013.p.117-132.
- LEFFA, V; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: _____ & _____(orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p.21-48.
- MASCARELO, M. *The concept of reciprocity as a feature of intersubjectivity in Benveniste's enunciation theory: understanding teacher-student interaction as a (complex) realm of reciprocity in a language school in Bagé (Brazil)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Letras (Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas), 2015 (Inédito. Manuscrito).
- MOTA, Sara; IRALA, Valesca. O portunhol na formação de professores de espanhol como língua adicional. In: LIMA, Lucielena (org.) *A (in)visibilidade da América Latina na Formação do Professor de Espanhol*. Campinas: Pontes, 2014. p.91-110.
- RASERA, E; JAPUR, M. Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a psicologia. *Paidéia*, 2005, 15(30), p. 21-29.
- SANTOS, S. *Formação docente e atuação profissional: aparando arestas*. Trabalho de Conclusão de Curso. Letras (Língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa), 2015 (Inédito. Manuscrito).

Nasce uma universidade, nasce uma professora

Cristiane Lazzarotto-Volcão

Era início de 2006 e ouvia-se falar de uma nova universidade que seria criada em Bagé. Eu já havia concluído meu Mestrado em Letras na Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e aguardava pela criação do curso de Doutorado na mesma instituição, prometido para aquele ano. Também tinha como projeto entrar para a área acadêmica. Acreditava que me tornar professora universitária seria a minha realização profissional.

Nesse mesmo ano, um jornal de grande circulação em Pelotas divulga o edital de um concurso público para a nova universidade, a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Nesse edital, constava a informação que o concurso seria conduzido pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), responsável pela implantação de cinco, dos dez *campi*, da UNIPAMPA (Bagé, Jaguarão, Santana do Livramento, Dom Pedrito e Caçapava do Sul). Havia várias vagas para a área de Letras/Linguística, mas o requisito mínimo para nomeação ao cargo era o título de Doutor na área. Lembro que pensei o quanto seria bom para mim se abrisse um concurso em que somente o título de Mestre fosse requerido.

Para a minha surpresa, meses depois, em virtude da falta de inscritos no certame, o edital reabre exigindo como titularidade mínima a de Mestre. Que frio na barriga! Vi ali uma oportunidade de concretização do meu projeto profissional. Resolvi inscrever-me, mesmo com pouca segurança em ser aprovada, pois sabia da existência de muitos mestres na área de Letras na região de Pelotas.

Fiz o concurso e para minha alegria e espanto fui a única aprovada para uma das vagas na área de Linguística, para o *campus* Bagé. Em julho do mesmo ano fui nomeada pela UFPel e no dia 13 do mesmo mês tomei posse. A orientação recebida em Pelotas era para entrarmos em contato com o Diretor do *campus* Bagé, Professor Evaldo Soares, para nos apresentarmos e entrarmos em exercício. Lembro que o Professor Estevan Oliveira, da área de Engenharia de Alimentos, estava comigo nesse dia.

Dias depois, chego a Bagé para iniciar meu novo emprego. E que orgulho que eu tinha desse novo emprego! Na época, tinha 29 anos e me sentia uma verdadeira privilegiada em já ser professora em uma universidade federal, pois o país havia passado um período muito longo (mais de dez anos) sem abertura de concursos nas universidades federais. Imaginava que, ao chegar, encontraria outros colegas da área de Letras para juntos implementarmos o curso dessa nova universidade. Na minha ignorância juvenil, pensava que uma vez que a UFPel estava responsável pela implantação da nova universidade, o curso de Letras que iríamos iniciar era o mesmo oferecido por aquela universidade, mas não foi bem isso que encontrei quando me apresentei para o Professor Evaldo Soares, na escola¹ onde o escritório da UNIPAMPA estava provisoriamente funcionando. Primeiramente, não havia outros colegas da área de Letras. Fui literalmente a primeira professora do curso a chegar na instituição. Depois, fui informada que a nossa tarefa inicial era elaborar os projetos pedagógicos dos novos cursos que seriam oferecidos no *campus* a partir do próximo semestre letivo, leia-se, 2006/2!

Que angústia! Que responsabilidade! Felizmente uns dias depois chegou a Professora Miriam Kelm, da área de Literatura, para dividir essa incumbência comigo. A presença da Miriam, pela pessoa que é e pela sua experiência como professora, acalmaram-me momentaneamente. Contudo, a tarefa dada não era nada simples!

Foram horas e horas de leitura de documentos oficiais, textos norteadores, projetos pedagógicos de outras universidades e conversas com ex-professores com experiência na elaboração de projetos dessa natureza.

Algumas semanas depois, foram somando-se à dupla o Professor Sandro Pitano, da área da educação, a Professora Valesca Irala, do Espanhol e a Professora Elaine Silva, da Linguística. Pronto! Estava formado o primeiro colegiado do Curso de Letras da UNIPAMPA. Elaboramos em conjunto a primeira versão do projeto que seria aprovado pelas instâncias superiores da UFPel. A orientação era que, em termos de quadro de disciplinas, pensássemos somente no primeiro ano do curso. Essa medida, ao mesmo tempo em que parecia estranha, permitiu que esse projeto não ficasse engessado em nenhum momento e possibilitou que de forma dinâmica ele fosse sendo reconstruído ao longo dos primeiros anos de implantação.

Menos de dois meses depois, estávamos nós, os cinco professores, em sala de aula, executando o projeto desenhado por nós. Foram duas turmas, as pioneiras, uma turma de

¹ Esse escritório funcionava, naqueles primeiros meses, nas dependências da Escola Municipal São Pedro. Logo em seguida, foi deslocado para a hoje extinta Escola Municipal Frederico Petrucci.

Letras Português/Espanhol e outra de Letras Português/Inglês. Inglês? E onde estava o professor de Inglês? Essa turma só foi começar a ter aulas de Inglês muitos semestres depois, pois houve uma candidata aprovada no concurso que acabou por não assumir e ficamos sem a possibilidade de novo concurso por um tempo.

Em meio a essa “gestação” de um novo curso e de uma nova universidade, havia outra gestação em curso, mais particular, mais subjetiva e talvez menos urgente: uma nova professora também tinha que nascer. Eu tinha alguma experiência no magistério em cursos de formação de professores e em cursos de extensão, mas nunca havia trabalhado permanentemente em nenhuma universidade. E, como é sabido, os cursos de mestrado no Brasil, embora devam formar professores universitários, de modo geral, não contemplam essa formação em sua oferta de disciplinas ou em suas provas avaliativas. Somos formados muito mais para sermos pesquisadores, do que professores.

Assim, foi na convivência semanal com os alunos e com os colegas, somada a muitas leituras, muitas mesmo, que fui me constituindo professora. Nesses dez anos de profissão, fui alternando entre a rigidez e a flexibilidade, a distância e a proximidade, a ignorância e o conhecimento, a frustração e a satisfação, o acerto e o erro e, sobretudo, o afeto e o afeto. Eu duvido haver uma profissão em que o afeto esteja tão presente ou faça tanta falta quando ausente!

Aquelas primeiras turmas do Curso de Letras da UNIPAMPA, que tantas vezes ressentiram-se por ser serem os primeiros e, com isso, não terem a infraestrutura mínima (ai o calor e o frio de Bagé!!), o quadro docente completo e nem o projeto pedagógico na íntegra, podem ter a certeza que tiveram o melhor desse quadro inicial de docentes. Éramos poucos, alguns com mais, outros com menos experiência acadêmica, mas nossa motivação, empenho e compromisso com os novos cursos e com a nova universidade ultrapassavam qualquer barreira.

Já não estou mais no quadro de docentes da UNIPAMPA, mas sigo emocionalmente ligada à instituição, seja pelos colegas e amigos que lá estão, seja pelo contato com os ex-alunos, hoje colegas de profissão. Desejo que nos próximos dez anos a instituição continue inovando-se e formando profissionais qualificados para a área da educação.

Parabéns pelos 10 anos dos Cursos de Letras da UNIPAMPA!!

A Universidade Federal do Pampa em seus primeiros anos: um desafio profissional e pessoal potencializado (um testemunho)

Miriam Denise Kelm

Entre as primeiras notícias sobre a criação da nova Universidade veiculadas pelos órgãos de imprensa no estado do Rio Grande do Sul, em meados de 2005, os concursos para docentes que se deram nos primeiros meses de 2006, e a assunção dos cargos que encaminhou a primeira leva de professores e técnicos administrativos para as dez cidades interioranas em que a mesma se estabeleceria, passaram-se 10 meses em que muito pouco se sabia sobre o Projeto Institucional em curso e o que, de fato, aguardava a todos.

Em julho de 2006, começaram a chegar às localidades de destino (os 10 campi espalhados pelo interior do Rio Grande do Sul) os recém-concursados docentes, destino este demandado unicamente pelos cursos que cada *campus* ofertaria. Em Bagé/RS, as quatro licenciaturas básicas, dentre elas o Curso de Letras praticamente isolado, pois único pertencente à área das Ciências Humanas e alguns cursos de Engenharia, mais o estabelecimento da futura sede administrativa e da principal biblioteca da universidade, logo de início provaram que a organização e estabelecimento deste *campus* seria uma tarefa complexa.

Para expor o que a experimentação inicial, difícil e mobilizadora, tanto das capacidades intelectuais quanto das forças afetivas e relacionais significou, oscilarei entre o relato de fatos em si, segundo uma lente subjetiva e impressiva e o distanciamento reflexivo que os anos passados permitem.

“Manhã de 24 de julho de 2006. Da janela do ônibus que me traz a Bagé, espreito a cidadezinha que localizo ao longe com o coração ansioso, pois sabedor de que nos anos seguintes era ali que um novo começo me aguardava. Em Porto Alegre, deixara familiares um pouco atônitos, perguntando-se se seria isso mesmo dali por diante, a distância e tudo o mais. À tarde, depois da escolha de um hotel próximo à rodoviária (único ponto de referência até então), apresento-

me ao diretor à época e conheço as instalações da UNIPAMPA no momento: a Escola Frederico Petrucci, cedida pelo município de Bagé. Forte impressão compartilhada: os poucos colegas docentes que ali estavam demonstravam um grande entusiasmo com o que, começava eu a perceber, seria uma grande “empreitada” para todos nós. Na mesma tarde, uma caminhada de reconhecimento pela cidade se estendeu até à noite. Retornei ao hotel temerosa, sem saber ainda que a realidade de uma cidade pequena quanto a ameaças nas ruas era muito diferente. Somente a assimilação do contexto, bem pouco a pouco, me mostraria que viver em Bagé significava “distensionar” sentidos de prontidão que trazia de vivências em São Paulo e Porto Alegre. No dia seguinte, 25 de julho de 2006, dirigi-me ao local de trabalho. No termômetro da rodoviária, às 8 horas, com um céu límpido e fortemente azulado, marcava zero grau, o que só experimentara há décadas, na infância.”

Primeira semana, primeiros meses de 2006 – uma ideia de Universidade presente nos discursos e bem pouco no papel, a ser tornada realidade

Nas semanas seguintes, diariamente, chegavam professores de várias partes do estado e do país. Conversas e mais que tudo dúvidas compartilhadas, longas reuniões semanais entre o grande grupo e os pequenos grupos (cada curso contava, em média, com 2 ou 3 professores). Por onde começar? Por onde começar quando há carência de orientações? Por onde começar quando a etapa denominada *planejamento* institucional parecia inexistir? Junto ao desafio de começar a pensar e propor uma estruturação interna básica e inicial para o funcionamento do *campus* e da universidade como um todo, veio a principal tarefa para os docentes de cada curso: a curtíssimo prazo, montar uma proposta de grade curricular para o primeiro ano letivo, a iniciar-se dali há um mês e meio. A médio prazo, pensar um Projeto Político-Pedagógico para cada curso de graduação, integrando-o às principais motivações de criação da UNIPAMPA.

A vocação social, cultural e desenvolvimentista da universidade se tornava dia-a-dia mais propagada e assimilada por nós, trazendo uma noção de que participávamos de um projeto maior, concebido idealmente, e que nos caberia dar-lhe concretude. Para isso, íamos pressentindo, seria necessário lidar com toda a precariedade inicial: a material (não havia computadores para todos, nem materiais de primeira ordem, não havia Biblioteca, não havia laboratórios, estávamos em local pequeno e provisório) e a imaterial (absolutamente tudo o que se refere à organização do *campus*, da universidade, de cada curso precisava ser discutido, votado e constituído e posteriormente registrado em documentos oficiais a serem criados, desde o Estatuto, o Regimento e orientações oficiais que diziam respeito a cada curso).

Diga-se de passagem que muitíssimos poucos dentre nós docentes tínhamos alguma noção ou experiência em gestão e em legislação no meio do Ensino Superior, o que levou-nos a, nos primeiros anos, fazer incontáveis consultas e estudo em documentos de outras instituições e não só, ocorrendo o mesmo com os técnicos administrativos. Todo um saber precisou ser buscado e assimilado para que o estabelecimento de normas, formas de proceder e dinamicidade de agir estivessem de acordo com as normas vigentes para o funcionamento de uma universidade. E isso foi sendo alcançado paulatinamente.

No dia 18 de setembro de 2006, com a presença de autoridades locais, o então Ministro da Educação Fernando Haddad anunciou o início efetivo das atividades acadêmicas universitárias. Estávamos felizes, direção provisória, técnicos administrativos e docentes, imbuídos de propósitos para levar a tarefa de implantação da nova universidade a bom termo, mesmo que não soubéssemos exatamente dimensionar o tanto que nos seria exigido nos anos seguintes.

“Julho, agosto, setembro de 2006. Meses friíssimos. Meses de turbulência emocional, novidades sem fim a cada dia, viagens semanais, tarefas gigantescas sendo enfrentadas a cada semana, busca de um local na cidade para morar e a realidade que aí se encontrava. Bagé não era a que hoje se vê. O mercado imobiliário estava imobilizado há anos por conta da recessão econômica e limitações regionais. Os imóveis em oferta, em sua grande maioria, estavam em péssimas condições. O deparar-se com a mentalidade então vigente, visível na baixa qualidade dos serviços prestados, foi bem difícil...Na contramão desses obstáculos que obrigavam ao exercício do “situar-se” numa cidade pequena e suas contingências, surgia a boa vizinhança, a confiança sem necessidades de garantias e a boa fé, a simplicidade e verdade de ser que já muito raramente se encontram nos habitantes de grandes centros urbanos. Nos primeiros dias de agosto de 2006, fizemos uma pausa para uma foto numa fria manhã. Lá estava a totalidade do campus Bagé então: 12 professores, dos quais 08 permanecem na instituição até aqui. E... chegou o primeiro dia de aula. Coube a mim a tarefa de me dirigir e recepcionar a primeira turma do Curso de Letras. Quanto nervosismo! O impacto da sala de aula lotada, com os 50 primeiros alunos, igualmente atentos e ansiosos, foi grande. A imagem está comigo e assim permanecerá.”

Após alguns meses, já em 2007, houve o segundo ingresso de estudantes. A maioria dos cursos não tinha o número de docentes suficiente, o que nos obrigou a lecionar até 16h/a semanais em alguns semestres. Nos anos iniciais, muitos de nós lecionamos disciplinas variadas, algumas até não exatamente dentro das áreas de concentração, o que exigiu bastante estudo e pesquisa; tudo porque os cursos custaram bastante a ter seus quadros de docentes completos. E aqui entra uma menção àquilo que tornou a vida acadêmica ainda mais irregular e trouxe enorme prejuízo ao estabelecimento de uma certa normalidade, também na previsão de andamento dos semestres seguintes, que foi o

número elevado de docentes que optaram por sair da universidade, seja fazendo outros concursos, seja solicitando transferências. A cada saída, criava-se uma lacuna que na maioria das vezes só vinha a ser preenchida novamente, no mínimo, um ano depois, acrescentando sobrecarga aos que ficavam e, principalmente, perdendo-se qualificações e contribuições importantíssimas no momento em que a universidade mais necessitava. E assim, a disputa por vagas docentes, entre os cursos, foi um dos tópicos mais estressantes no âmbito acadêmico, nos anos iniciais.

Seja pelas circunstâncias não tão favoráveis, quiçá instáveis dos primeiros anos, seja pelo grau de responsabilidade que as decisões adquiriam então, seja pelo entendimento diferente do que significava ajudar a construir um curso, um *campus* universitário, uma universidade, enfim, o acirramento dos ânimos e as disputas por poder foram mais frequentes do que o razoável e deixaram algumas marcas naqueles conturbados anos iniciais.

“Personalidades impositivas, egos proeminentes, desejos de ascensão numa instituição que começava a se esboçar... Oportunidades de doação e de aprendizado, exercício de ofícios desconhecidos, interação com a comunidade, trabalho em equipe, união. As dificuldades a serem enfrentadas, assim como um meio adverso ou ainda não decifrado, unem até mesmo os que pouco se conhecem. E, assim, naquelas irrepitíveis circunstâncias iniciais, quando ainda éramos não mais do que trinta docentes de cursos diferentes, idades e experiências anteriores das mais variadas, juntávamo-nos para piqueniques, almoços festivos, jantares para enfrentar os invernos e idas em grupo a Aceguá. Os que trouxeram filhos pequenos e/ou adolescentes, ultrapassadas as dificuldades iniciais de adaptação, puderam ver, com satisfação, o que significa viver e criar filhos numa cidade menor, desfrutando de uma liberdade e segurança inconcebíveis em espaços maiores. E começaram a nascer alguns bebês dentre os jovens casais de professores, os primeiros sob o signo da experiência docente na UNIPAMPA, no campus Bagé/RS.”

Bagé como a nova casa da instituição, como a nova casa dos que para cá vieram

Há um histórico que precede a vinda da UNIPAMPA para a localidade de Bagé, no Rio Grande do Sul e que trouxe consequências sobre o modo como a comunidade acolheu (ou não) a nova instituição e seus integrantes. O intento da maior parte da população de transformar a Universidade da Região da Campanha, de iniciativa privada e aqui estabelecida há décadas, em uma unidade federal. Como um intento frustrado, o ambiente que se criou foi o de resistência e um certo descrédito para com a nova universidade federal. Somou-se a isso o elemento histórico-cultural, que fez de Bagé uma cidade bastante isolada de outros centros, ligada ao meio rural, com baixos resultados na

qualidade do Ensino Básico e com pouquíssimo acesso aos bens materiais e imateriais em geral. O resultado disso são inumeráveis situações vividas e partilhadas entre nós, exemplares de uma resistência às vezes ostensiva, às vezes branda, calcada na desconfiança, no provincianismo que percebe o novo e o diferente como rechaçáveis por si só e no entendimento de que a nova universidade vinha para ocupar um espaço que não lhe pertencia por direito.

Sim, ainda no primeiro ano circulou pela cidade um folheto jornalístico, distribuído em local central da cidade, a maior livraria então, em que se fez uma comparação entre as pessoas que estavam “vindo de fora” (com um mapa do Brasil e flechas que saíam de vários estados da Federação em direção a Bagé) e o modo como as plantas parasitas se agregam a uma planta maior e lhe sugam a seiva. A acusação era de que as vindas seriam temporárias, “sugaríamos a seiva” e depois partiríamos. Sim, descobriu-se que Bagé, única entre as cidades do RS, montava sua modestíssima Feira do Livro sem a admissão de livreiros “de fora”, temendo concorrência e se intitulando autossuficiente. Sim, comentou-se e era o senso comum que, academicamente, a universidade desconhecia a realidade da região e vinha com um índice de exigências despropositado. Sim, vimos autoridades escolares e professores tremerem e se sentirem altamente constrangidos com a presença de nossos primeiros estagiários dos cursos de Licenciatura (após 3 anos), acompanhados dos professores orientadores, numa prática até então desconhecida. Sim, no entendimento popular a adoção do ENEM pela UNIPAMPA fez com as portas da universidade se abrissem para estudantes “de fora”, retirando vagas que poderiam ser ocupadas pelos habitantes locais. Sim, embaraço e desconcerto acompanharam incontáveis desencontros entre o contingente humano que passava a circular na cidade e que crescia a cada dia e os nativos da cidade. Costumes, modos de vestir, sotaques, comportamentos, tudo passava pelo crivo local, causava estranhamento e não era exatamente “aprovado”.

Mas, a maioria não significa unanimidade. E, assim, aqui e ali, geralmente entre pessoas instruídas e com uma visão menos atrelada às circunstâncias locais e temporais, o meio acadêmico encontrou acolhida significativa por parte daqueles que abriram os braços para a renovação e para o desenvolvimento, enxergando oportunidades de autoconhecimento e expansão das limitações pessoais e regionais. Pessoas para quem a troca e o acréscimo no contato interpessoal, outro modo de ensinar, outro modo de se colocar, outras coisas pelas quais se interessar ou lutar passavam a ser uma realidade e até uma nova referência.

Localmente, Bagé foi se transformando e crescendo com a universidade em todos os setores que a constituem. Concretamente, os fatos foram mostrando o engano em relação à ocupação da cidade anteriormente previsto. Cito apenas aquela mesma livraria que foi ficando cada vez mais movimentada, com estudantes em busca de livros e na qual ouvi, certa vez, a expressão de espanto pelo quanto os cursos da UNIPAMPA exigiam em termos de leitura. E o maior elogio ouvido: “esta universidade faz pensar”!

“Foram duas as frases mais ouvidas ao longo dos anos, nas interpelações vindas recorrentemente diante do contato com a população local: ‘Vocês não são daqui de Bagé, né?’ e ‘Vocês não moram aqui, né?’. No início, eram quase diárias. Passados 10 anos, ainda as ouço vez ou outra. Na primeira, o signo da negação identitária reforça um senso coletivo que se reconhece pelos sobrenomes das famílias, pelos tipos físicos, pelos olhares tão insistentes e pela frequência dos mesmos lugares. A resposta vem com a negação sugerida na pergunta e então, por conta dela, não há pertencimento cultural e local – logo, estamos (locutor e interlocutor) afastados... (na visão do formulador da pergunta). A segunda frase era consequente do modo como uma espécie de “lenda local” se propagara desde o início, remetendo ao panfleto encontrado nos primeiros meses, que indicava que os que viriam a Bagé não estabeleceriam raízes, não ajudariam a construir um progresso socioeconômico que fosse compartilhado com os cidadãos bajeenses. A realidade foi derrubando esta visão a cada ano que passava. Objetiva e majoritariamente, deixamos para trás a vida anterior às vezes a duras penas, afastamo-nos de amigos e parentes, compramos casa, carro, abrimos contas, transferimos os títulos eleitorais, os filhos frequentaram escolas, movimentamos os bens e serviços...Subjetivamente, ‘não somos de Bagé’... No entanto, a diferenciação entre o local e o não-local foi se esmaecendo na medida em que vários outros setores foram agregando pessoal especializado vindo de outras regiões (como o IFSul, a Usina Termoeletrica, etc.), trazendo a ‘gente de fora’. Sei que o fenômeno é comum a pequenas localidades, sei que o processo de assimilação a mudanças é lento, mas doeu em mim, assim como deve ter doído em quem ‘é daqui’ e não conseguiu reconhecer com prontidão os novos interlocutores sociais.”

Constituir e implantar um Curso de Licenciatura em LETRAS em um novo contexto. Quando a inexperiência precisa ser compensada com esforço, assimilação de recursos teórico-documentais e inserção no meio social

A tarefa de elaborar e propor um Curso de Letras foi abraçada por 4 professores inicialmente, ainda no ano de 2006. Partimos da consulta a grades curriculares de outros cursos universitários no país e fundamentamos as propostas, em cada área, dentro daquilo que cada um trazia como essencial em sua própria formação acadêmica. Naquele momento, pouco sabíamos a respeito da realidade contextual, isto é, das verdadeiras características do Ensino Básico praticado na região, de tudo aquilo que diz respeito à área da leitura e formação do leitor (dado fundamental na preparação de licenciandos em Letras), e tínhamos dificuldade de conceber o universo cultural local, bem como os efeitos

das carências no plano das linguagens em geral, como o restrito acesso a boas bibliotecas, cinema, teatro, jornais e revistas, etc. Como fazer frente a tantas lacunas culturais e implementar um curso que conseguisse, em parte, minimizá-las, quiçá suplantá-las?

Esses dois dados: o número reduzido de professores responsáveis pela primeira elaboração de um projeto político-pedagógico de um curso de Licenciatura em Letras e o pouco contato com as contingências regionais levaram a um resultado que precisou ser revisto poucos anos depois, quando se repensou e reconcebeu o curso.

Ainda, de início, buscou-se uma equivalência entre os cursos de Letras propostos em Bagé e em Jaguarão. Foram inúmeras viagens de lá para cá e vice-versa, com as equipes debatendo o perfil dos cursos, porém, o impasse logo de saída se fez presente, em parte pela formação muito distinta dos professores. Por fim, optou-se por assumir linhas diversas de ênfase nas disciplinas, projetos de extensão e pesquisa. Em Bagé, o curso previa as modalidades de formação em Inglês e Espanhol e respectivas literaturas, e Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, e assim, a ênfase foi atribuída às Literaturas de Expressão Portuguesa. Em Jaguarão, a proximidade com a fronteira uruguaia e o fato de que apenas a língua espanhola seria ofertada, direcionou a ênfase do curso à Literatura Latino-Americana.

Passados 5 anos, o corpo docente já contava com mais de 20 docentes, que traziam conhecimentos em mais áreas específicas, a realidade local era melhor apreendida, conhecíamos as necessidades formativas de nossos alunos e o Curso de Letras passou por nova reformulação, agregando ao seu perfil tópicos como a formação do leitor literário, a literatura infantil e juvenil, os estudos da expressão literária regional, os estudos da espacialidade de fronteira e suas especificidades, os estudos de linguagem sob a perspectiva bakhtiniana, etc.

Na tomada de redirecionamentos, foi fundamental abarcar as práticas escolares regionais em voga, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura, e leitura. Os estágios nos proporcionaram esse conhecimento e ele não veio a nós sem a perplexidade que os acompanhou, devido à fragilidade detectada no ambiente letivo escolar, bem como a carências estruturais ou práticas equivocadas que afetavam a própria concepção sobre a natureza dos estágios. Todo um trabalho de convite às escolas para debater aspectos dos estágios em si, inserção de docentes da UNIPAMPA nos fóruns educativos municipais e, posteriormente, a implantação do PIBID – Programa de Iniciação à Docência trouxeram elementos que auxiliaram nas reformulações pelas quais o Curso de Letras foi submetido.

Essa tomada de consciência sobre a realidade ligada à formação de professores do Ensino Básico, atuantes na região da campanha, a pedir adequações no nosso Curso de Licenciatura em Letras, ampliou-se com o levantamento feito em 2008, por meio de questionário respondido por 160 professores de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira, de Bagé e demais municípios no entorno. Diante das respostas também foi pensado e executado o primeiro curso de formação continuada ofertado aos mesmos: a Especialização em Letras e Linguagens (2010-2011), voltada prioritariamente aos atuantes no Ensino Básico de escolas públicas.

Outro tópico que importa considerar é o relativo à constituição da Biblioteca Universitária no *campus* Bagé, uma vez que o acesso a material bibliográfico qualificado é um dos itens mais importantes para a formação de um bom professor. Os dois anos iniciais foram adversos, pois tínhamos de fornecer todo o material bibliográfico aos alunos, textos, obras inteiras, e o apelo às cópias xerografadas era a única alternativa. Os livros começaram a chegar aos poucos, mas a primeira turma, ao cabo de 4 anos, só pode contar com um acervo bibliográfico mínimo ao seu dispor, realidade bem diferente hoje em dia.

“Sempre me espantou a responsabilidade embutida na ação de fazer os primeiros pedidos de obras que começariam a constituir um acervo acadêmico qualificado. Em um universo livresco, teórico e literário, que obras seriam as imprescindíveis? Que obras se adequariam mais a uma iniciação no mundo da leitura? Que obras poderiam ser adquiridas com algumas certezas de que cumpririam seu papel por muito tempo, sem cair em desuso? E ainda, não precisávamos de edições luxuosas, mas de edições eficientes e completas. Com essas questões em mente e com as escolhas que nos permitimos fazer ao elaborar as disciplinas com seus referenciais básicos e complementares, a tarefa sempre foi assumida de modo criterioso. Tivemos a nosso favor a possibilidade de fazer pedidos quase sem restrições de ordem numérica ou financeira, nos primeiros anos. No entanto, realizado o primeiro levantamento, no final de 2006, solicitamos obras da literatura clássica com o cuidado de pensar em bons tradutores, obras com notas explicativas e editoras comprometidas com a qualidade, mais que tudo. A nossa frustração foi imensa na primeira vinda de livros: a compra, tendo sido submetida ao sistema de licitação pública, fez com que as primeiras obras que chegaram, por pertencerem a domínio público, fossem todas as publicadas por uma editora com fins exclusivamente lucrativos e dirigida a um público de baixo poder aquisitivo, segundo o entendimento de que as mesmas não precisam estar minimamente qualificadas em termos editoriais, tradução, etc. O assunto teve de ser levado às instâncias superiores na época e o fato não mais se repetiu. As obras permanecem nas estantes da Biblioteca do campus e ainda hoje, ao vê-las, são motivo de incômodo para mim, que tão seriamente assumi a responsabilidade (e o privilégio) de encaminhar os primeiros pedidos na grande área da Literatura.”

Iniciativas e projetos em busca da expansão do saber acadêmico e da aproximação com a comunidade

Quando se encontra uma localidade distante de meios urbanos maiores, com suas especificidades históricas, econômicas e sociais que restringem o acesso aos bens culturais em geral, onde a grande maioria da população tem seus horizontes limitados por várias circunstâncias, a criatividade e a disposição podem se expressar à vontade, pois toda oferta de saber será bem-vinda. Isso foi percebido e vivenciado fortemente no início da universidade neste município, por todos nós docentes. Este contexto se refletia em algo muito visível: nossos alunos ingressantes traziam um repertório reduzidíssimo em termos culturais. Assim, dos primeiros 4 anos, elenco algumas das atividades que fizeram parte dessa primeira abordagem e expansão dos conhecimentos acadêmicos em direção à comunidade.

Começamos por instituir, sempre às sextas-feiras, ao final da tarde, um momento para nós professores explanarmos o tema de pesquisa de nossas teses, dissertações e áreas de interesse, também aberto ao público em geral. Com isso, inteirávamo-nos sobre o nosso entorno mais próximo e repartíamos com os colegas o tanto de estudo e empenho empregados em nossa própria formação. A seguir, os próprios professores passaram a trazer filmes, quinzenalmente, conduzindo um debate logo após, o que teve uma ótima acolhida por parte da pequena comunidade acadêmica existente até então.

Estivemos presentes, como representação, na comissão organizadora da Feira do Livro de Bagé já a partir de 2006 e, pelos anos seguintes, quando então também passamos a propor atividades como oficinas, minicursos, palestras, etc. Também a UNIPAMPA contou com estande próprio, onde se fazia a divulgação institucional e dos cursos ofertados, com os alunos bolsistas se revezando na apresentação dos mesmos, suas especificidades, projetos e perspectivas profissionais. Essa era uma ação extremamente importante naquele início, a fim de tornar conhecida a nova universidade no meio bajeense. Equipes de docentes, nessa época, passaram a percorrer as escolas públicas e privadas de Ensino Médio em Bagé, divulgando aspectos da nova universidade e os cursos existentes.

Um pouco mais tarde, ao longo de 2009, uma equipe multidisciplinar de docentes, em parceria com a Secretaria de Cultura local, instituiu um Projeto de Extensão que foi muito bem-sucedido, intitulado “Saberes em Diálogo na Biblioteca”. Os encontros ocorriam no salão principal da Biblioteca Pública Municipal Otávio Santos e contavam com a exposição de temas de interesse trazidos pelos docentes da UNIPAMPA e lotavam o salão

principal, com pessoas da comunidade em geral e alunos, trazendo uma média de 50 pessoas por encontro. Também neste período ocorreu um importante projeto de extensão dentro da mesma biblioteca, sendo criada uma sala multimídia, onde docentes e bolsistas do Curso de Engenharia da Computação ministravam cursos de iniciação na área, o que na época era uma necessidade das mais prementes e se tornou um curso muito procurado.

Cabe aqui registrar um Projeto de Extensão, iniciado em 2009 e que se estendeu até 2015: “Leituras Orientadas de Textos Dramáticos”, por mim coordenado e que agregou a participação efetiva dos professores Moacir Lopes de Camargos e, posteriormente, Lúcia Maria Britto Correa. Essa última, inclusive, passou a dirigir grupo de ingressantes, simultaneamente ao grupo mais antigo, para uma inserção gradativa no universo ficcional dramatúrgico. Ao longo de 6 anos, foram lidas e discutidas perto de 80 peças teatrais (média de 13 por ano), totalizando o acompanhamento de em torno de 100 pessoas, indo da dramaturgia clássica à contemporânea, passando pela produção brasileira e latino-americana. Os encontros ocorriam em locais públicos, como a Casa de Cultura Pedro Wayne, deles participando alunos do Curso de Letras e não só, bem como pessoas da comunidade, mais especialmente ligada ao meio teatral. Posteriormente, passaram a ocorrer na sede da universidade.

Além dos encontros quinzenais, o grupo em diferentes anos, mobilizou-se para assistir a peças teatrais representadas em Porto Alegre. A atividade mobilizava em torno de 30 a 40 pessoas, com apoio de transporte da universidade, e em uma das ocasiões, ouvi de um aluno: “- Professora, tive de fazer 40 anos para, enfim, poder assistir a uma peça teatral de verdade!”. Por diversas vezes fomos à cidade de Dom Pedrito, onde ocorre anualmente o Festival Pedritense de Teatro, de alcance regional. Tivemos duas participações em Feiras do Livro, com a apresentação de peças teatrais, ainda que a encenação não fosse o foco principal do grupo de estudos. Neste meio tempo, também, produzimos um vídeo com o registro da experiência, depoimentos, etc., e que obteve uma premiação no Encontro Nacional Universitário de Projetos de Extensão, em 2010.

Esta foi uma das experiências mais consistentes e propiciadoras de novos conhecimentos, debates e exercício escrito de impressões de leitura, não só aos estudantes e interessados em geral, mas especialmente aos docentes envolvidos, uma vez que atuaram sobre a seleção dos textos e sua apropriação intelectual e sensível. Em termos de prática docente, a produção dramatúrgica surgiu como uma possibilidade bem concreta de trabalho em sala de aula, aos futuros professores. Porém, mais que tudo, este projeto representou a possibilidade de inserção numa linguagem extremamente valorizada – o

teatro, mas pouco acessada em locais mais afastados dos grandes centros. Das peças teatrais mais importantes já produzidas no meio ocidental, pudemos extrair, constantemente, ao longo de 6 anos, ensinamentos preciosos sobre a existência humana e seus paradoxos, sempre nos deparando com a extrema atualidade das questões nelas colocadas.

“E lá estava eu, na primeira participação do Curso de Letras na Feira do Livro de Bagé, utilizando o espaço da Biblioteca Pública com uma oficina de formação continuada voltada para um público-alvo específico: os professores de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Fundamental. Feita a divulgação nas escolas, na rádio e no folder do evento, preparei material bibliográfico, teórico e prático, para 50 pessoas e estava muito confiante, ciente de que a abordagem era adequada e de que minicursos como esse não eram comuns. Vieram somente uns 20 alunos ingressantes nossos e nenhum professor. Ali comecei a me dar conta de que seria necessário um trabalho bem mais complexo para favorecer o intercâmbio entre universidade e comunidade escolar, de que uma mudança de mentalidade é processual e gradativa em relação à própria formação continuada, e de que a concepção de Feira do Livro, no município, passava pelo sentido de ludicidade, para o público infantil, e de evento promocional político-personalista, mas não pelo sentido de troca de saberes e aprimoramento.”

Considerações (por hora) finais

Nesta breve narrativa testemunhal, não posso deixar de mencionar o significado de, ao cabo de 5 anos, finalmente termos conseguido ocupar a sede própria da UNIPAMPA, *campus* Bagé, em 2011, no Bairro Malafaia. Com isso, terminavam as idas e vindas entre diferentes locais, às vezes até três, que ocupávamos na cidade (escolas, UERGS) no intuito de lecionar, pois a entrada anual de alunos e o número crescente de docentes a isso nos obrigou, uma vez que o *campus* Bagé enfrentou dificuldades sem conta durante a sua construção. Talvez o maior efeito tenha sido outro, de ordem subjetiva: com a sede própria, passávamos a ter uma identidade institucional melhor demarcada, com espaços mais adequados ao desenvolvimento das atividades, todas concentradas num só lugar e passávamos a nos perceber como participantes de um ambiente acadêmico. Os alunos vivenciaram esta tão almejada e demorada aquisição da mesma forma.

Pudemos acompanhar o crescimento da Biblioteca universitária, modesta ainda, mas com recursos suficientes a uma boa formação. Da mesma forma, contamos ao longo dos anos com o desenvolvimento do sistema de informatização, que trouxe mais organização para os procedimentos administrativos e acadêmicos, lembrando sempre que partíramos do ponto zero. E, por fim, depois de longas discussões, encontros de estudo e debate, tínhamos um Regimento, um Estatuto e um PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional).

Em 2010, o Curso de Licenciatura em Letras passou pela primeira avaliação do MEC, momento vivenciado com bastante ansiedade. Reunir e organizar o material para averiguação dos visitantes fez com que percebêssemos a enormidade de ações, trabalho e empenho até ali empregados por todos nós. O resultado foi bom o suficiente para que nos orgulhássemos do esforço demandado.

Elegemos, no final de 2011, pela primeira vez, os gestores da UNIPAMPA, após 4 anos com reitoria indicada por instâncias superiores, dando um passo importante na efetiva autonomia universitária. Instituímos uma série de procedimentos normativos que orientam e facilitam o dia-a-dia do Curso de Licenciatura em Letras.

Entre tudo o que a experiência proporcionou neste processo de implantação e, já agora, de sedimentação do Curso de Letras e da UNIPAMPA como um todo, elejo a lição perceptível de que faz parte da natureza de tais empreendimentos o *ir e vir*, o *fazer e o refazer* – das ideias, das propostas, das relações pessoais e profissionais envolvidas, das escolhas, das decisões, do trabalho em equipe, da **redação** de tudo o que precisou ser colocado no papel, após debates sem conta. E, assim, passamos a sentir que de fato existia uma nova universidade, dia-a-dia conquistada. Então, haja bom lastro para silenciar quando novos integrantes chegam à universidade, nos últimos anos, e só tem olhos para ver o que ainda falta (que certamente é muito, mas bem pouco perto do que um dia, vislumbramos, teria de ser feito).

“E como a alma de ninguém aqui é pequena, sim, valeu o penar inicial, até porque, sabíamos, um dia ele seria ultrapassado. Bastava ter paciência e vontade para aprender – e o quanto aprendemos neste processo! Não poucas vezes associei o que vivi nos primeiros anos com o que meus antepassados imigrantes enfrentaram: chegar, deparar-se com carências de toda ordem, assimilar o contexto (sua ‘língua’, sua cultura), lutar, construir, superar, estabelecer novas relações pessoais, surpreender-se com os frutos, encontrar e fazer seu um lugar e... sentir-se realizado.”

Das utopias possíveis – 10 anos dos Cursos de Letras do Campus Bagé da UNIPAMPA

Vera Lúcia Cardoso Medeiros

Inicialmente, gostaria de destacar que darei a este texto caráter memorialístico e tom predominantemente subjetivo, de modo que não me preocupam dados nem a precisão de datas ou nomes. Quero registrar aqui como eu senti e vivi esta experiência valiosa – o processo de implantação de uma universidade pública no interior do Rio Grande do Sul e dos cursos de Letras no *campus* Bagé. Da perspectiva subjetiva que preferi – ou pude – adotar, será possível resgatar os aspectos objetivos que sobrevivem nos documentos oficiais; o contrário, ou seja, encontrar o sujeito e suas reentrâncias nas atas, pareceres, estatutos, regimentos é sempre mais difícil.

A minha história com o curso de Letras do *campus* Bagé iniciou no dia 22 de outubro de 2007, quando cheguei à cidade, pela primeira vez em minha vida, para morar e atuar como professora efetiva na área de Literatura dos cursos de Letras – Português e Inglês e Letras – Português e Espanhol. A posse ocorrera antes, na Universidade Federal de Pelotas, no exato dia em que eu comemorava 40 anos. Por isso, costumo dizer que a UNIPAMPA representa a utopia de minha maturidade, ou seja, mais do que um local de trabalho, projetei aqui um bom número de expectativas, dosadas, é verdade, com o senso de realidade e do possível que adquirimos com a experiência e o acúmulo dos anos.

Talvez eu possa dizer que a minha história com o curso de Letras iniciou antes de 2007, não sei ao certo quando. O que bem sei é que, em dado momento de minha trajetória profissional, iniciada em 1989, percebi que, para mim, o melhor campo de trabalho estaria na esfera pública, porque aí temos plena liberdade de pensamento e expressão. Uma outra convicção, esta surgida após 1999, quando comecei a lecionar em curso de graduação em Letras, é que desejava atuar na formação de professores de literatura.

Quando concluí meu doutorado, em 2003, o país estava iniciando a retomada de concursos públicos para universidades federais, após muitos anos de poucos processos

seletivos. Logo depois, foi deflagrado processo de ampliação de universidades públicas existentes e a criação de novas instituições e, nesse contexto, surgiu a UNIPAMPA. Assim que vi, nos jornais de minha cidade natal, Porto Alegre, as primeiras notícias sobre a possível criação de universidade federal no interior do Rio Grande do Sul, vislumbrei aí interessante possibilidade para minha carreira profissional e acadêmica e também para vida pessoal, pois agradava-me muito a perspectiva de morar no interior do estado, longe das horas perdidas no trânsito e da violência.

Expectativas tantas e tão variadas levaram-me, no início de 2006, a inscrever-me no concurso para docente de Literatura no *campus* Bagé da Universidade Federal do Pampa. Da nova instituição, sabia pouco ou quase nada; o que realmente movia-me, àquela altura, eram minhas convicções profissionais e pessoais, isto é, atuar como professora de literatura em curso de Letras de universidade pública, preferencialmente federal.

No concurso, conheci a professora Miriam Denise Kelm. Aprovada em primeiro lugar e assumindo como docente da UNIPAMPA em 2006, Miriam foi pessoa fundamental para concretização de meu ingresso, pois mantinha-me informada sobre as perspectivas de criação de novas vagas docentes, os processos de ingresso, as condições de trabalho da nova universidade. No início de 2007, lembro de trocarmos um e-mail (lamentavelmente não o guardei!), que teve efeito decisivo sobre mim. Nele, Miriam escreveu que escolher trabalhar na nova universidade era mais do que assumir um posto de trabalho, significava abraçar um projeto de vida. Sim! Eu queria aderir a esse projeto, colaborar na construção de uma nova instituição e participar da criação do curso de Letras, tornando-o capaz de atender os interesses e demandas regionais e outros, mais amplos.

Em setembro de 2007 fui finalmente nomeada, passando a integrar o projeto UNIPAMPA no início do terceiro semestre letivo. Lembro com clareza de minha primeira aula para alunos do curso Letras – Português/Inglês, em nossa primeira sede. As primeiras palavras que disse foram ensaiadas algumas vezes no período entre a nomeação e a chegada a Bagé. Falei de minha satisfação em estar iniciando minha carreira como professora de uma universidade federal, satisfação essa decorrente da crença de que o Estado tem o dever de promover a oferta de educação de qualidade, acessível a todos, em todos os lugares. Falei que aquele dia marcava a concretização de um sonho.

À época, pareceu-me que meus jovens alunos não compreenderam muito bem o que estava por trás daquelas palavras. Tempos depois, ao comentar esse momento com alguns alunos, confirmaram que ninguém tinha captado a profundidade do sentido que quis dar àquele primeiro contato com minha primeira turma na UNIPAMPA, o que não deve ser

causa de espanto, afinal, tratava-se de manifestação bastante pessoal, nascida de toda uma história pessoal e profissional anterior.

Naqueles anos de 2007 e 2008, o curso estava sendo construído a cada semestre, e o ingresso de novos docentes repercutia nesse planejamento, que precisava acolher as experiências, os interesses, a formação de quem chegava. Tal dinâmica causou-me certo estranhamento e uma sensação de instabilidade, que atribuí às experiências profissionais anteriores, em outras instituições.

Ora, não havia feito eu a opção de atuar em uma instituição em que poderia construir um curso? Então, em lugar de sólidas decisões duradouras – petrificadas, às vezes –, tínhamos que trabalhar sobre um tecido que ia sendo fiado e moldado aos poucos, conforme o corpo docente ia sendo formado e na medida em que aperfeiçoamos nossa percepção sobre o curso, os alunos, a instituição e a região. O exercício da liberdade de alterar ementas, acrescentar ou excluir componentes, rever atribuição de carga horária ou créditos implicava outro exercício, igualmente importante e bastante difícil: o da escuta e do diálogo.

Desde os primeiros dias na UNIPAMPA, a prática do diálogo foi – e segue sendo – exigência constante. Com todos os regramentos e processos por formular, precisamos conversar, trocar ideias, negociar prioridades, construir consensos em reuniões muitas vezes tensas, longas, extenuantes, mas absolutamente imprescindíveis, uma vez que cabia a nós a solução dos impasses e a construção de alternativas para solucionarmos problemas ou simplesmente atendermos exigências da administração interna ou do MEC. E esse ‘nós’ significava um grupo bastante heterogêneo em praticamente todos os aspectos – faixa etária, local de formação acadêmica, cidade de origem, contexto familiar, perfil sociocultural, motivações para estar na UNIPAMPA, projetos quanto ao futuro na instituição, etc. Contudo, ainda que a diversidade tornasse mais complexo o exercício do diálogo, não havia outra forma de implementar os cursos de Letras e de dar sentido a presença de cada um de nós naquele tempo/espaço.

Se, em muitos momentos, estabelecer o diálogo era tarefa difícil dentro do curso, no âmbito do *campus* a situação não era mais fácil. A estrutura da UNIPAMPA considera o *campus* como a menor unidade administrativa e seu funcionamento é decidido pela comunidade interna à luz dos documentos mais gerais. Nos anos de 2007 e 2008, o *campus* Bagé contava com dois colegiados: colegiado dos cursos de Engenharias (Alimentos, Computação, Energias Renováveis, Produção e Química) e colegiado dos cursos de Licenciaturas na área das ciências (Matemática, Física e Química, além de

Letras). Algumas decisões cabiam aos colegiados específicos, outras eram tomadas pelos representantes dos dois grupos. Mais tarde, trocou-se essa estrutura por outra, formada pelo Conselho de Campus, reunindo coordenadores dos cursos de graduação, representantes de servidores docentes e de técnicos administrativos, além de representantes discentes.

Durante longo período, o curso de Letras ocupou uma posição exclusiva, sendo o único curso de Humanas em território de Exatas, situação que se alterou um pouco a partir de 2012, quando foi implantado o curso de Música. Muitas foram as oportunidades em que precisamos expor em detalhes aspectos do funcionamento e da estrutura da Letras e mesmo opções metodológicas ou encaminhamentos diversos a colegas de outras áreas, que pouco conheciam das especificidades de nossos cursos. Certamente, o modo de constituição do *campus* Bagé permitiu intensa vivência interdisciplinar, a qual tem gerado ações e projetos coletivos que superam as barreiras disciplinares – lembro aqui do Projeto ‘Saberes em diálogo na biblioteca’, desenvolvido no ano de 2009 por grupo de professores da Letras, Física, Química e Engenharia de Computação; do mesmo modo, o Programa de Extensão ‘Observatório de aprendizagem’, coordenado pela Prof^a. Valesca Irala, que integrava professores e alunos de diversos cursos do *campus*. Houve, porém, situações em que tivemos certa dificuldade para fazer valer aquilo que parecia ser ‘peculiaridade da Letras’.

Na condição de membro suplente ou titular, participei do Colegiado das Licenciaturas e integrei diversas comissões institucionais, aprendendo a mover-me entre o particular – os cursos de Letras – e o geral – o *campus* Bagé ou a UNIPAMPA – e a ponderar os múltiplos aspectos de uma universidade, organismo por natureza plural. Assim, em 2008, participei de equipe *multicampi* constituída para elaborar diretrizes para processo de seleção da universidade; em 2009, coordenei equipe responsável pela organização de um grande processo de seleção docente no *campus* Bagé e participei de Comitê Institucional de Iniciação Científica. No ano de 2010, assumi a coordenação da Comissão de Extensão do *campus* Bagé; no mesmo ano, fui convidada para trabalhar na Coordenação de Cultura da Pró-Reitoria de Extensão; e, entre 2011 e 2015, atuei como Pró-Reitora de Extensão e Cultura.

A atuação nessas comissões e nos cargos de gestão deu-me oportunidades de ampliar conhecimentos sobre a complexa estrutura universitária e conviver com colegas de todos os cursos e áreas, experiência valiosa que me foi facultada por estar em instituição de ensino pública e em implantação. Jamais, contudo, perdi de vista meu ponto de partida: o

curso de Letras, que me trouxe a Bagé e viabilizou o acesso a tantas vivências profissionais, acadêmicas e pessoais.

Entre 2012 e 2015, mesmo afastada das aulas da graduação para exercício do cargo de gestão, busquei manter-me vinculada a meu curso, atuando em projetos e componentes curriculares de cursos de pós-graduação *lato sensu* e, a partir de 2014, *stricto sensu*, com início do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Esses eram momentos de plena realização, em que eu exercitava meu ofício verdadeiro – ser professora – e podia abordar temas relativos à literatura, área de estudos para a qual me dedico prioritariamente há vinte e seis anos. Ainda que parcial, o período de distanciamento do curso de Letras possibilitou que eu firmasse e afirmasse minha identidade profissional: professora do curso de Letras.

Neste ano de 2016, ao término do período de gestão, retomei atividades exclusivamente docentes como as aulas na graduação, participação e orientação de alunos em projetos de pesquisa e extensão, reuniões de curso, além de ampliar minha atuação no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, agora como coordenadora (desde setembro de 2015 e para a gestão 2016/2017). É quase um recomeço, impressão que, ao escrever este texto e rememorar minha trajetória na universidade, foi-se fortalecendo. Quanta diferença entre a primeira aula, em outubro de 2007, na sala improvisada de antigo colégio municipal e a aula deste março de 2016!

Uma primeira comparação leva à constatação óbvia de que estrutura física de hoje é muito melhor do que a daqueles primórdios, embora ainda haja muito por fazer nesse setor. Temos uma lancheria e mesmo um Restaurante Universitário a poucos passos das salas de aula. E o espaço para deixar as fotocópias de textos e polígrafos – sina dos estudantes de Letras! – também está muito próximo. Nos primeiros anos, as pastas com os textos ficavam em estabelecimentos localizados no centro da cidade, enquanto as aulas ocorriam em quatro prédios distintos, situados em bairros diferentes!

Não são essas evidentes e imprescindíveis melhorias na infraestrutura da universidade e seus cursos que atraem minha atenção neste momento. O que, em minha percepção, evidencia o correr do tempo e as andanças do ‘trem’ da História, ou, em termos mais prosaicos, o desenvolvimento de nossos cursos de Letras, é o fato de que hoje contamos com um corpo docente estável, ainda que novos colegas cheguem periodicamente; temos um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) estruturado, aprovado e reconhecido; construímos, por meio de muito diálogo, uma trajetória de deliberações que sustentam nossas práticas e dúvidas cotidianas.

E, o mais importante, temos alunos egressos que espelham esses dez anos de curso de Letras do *campus* Bagé da UNIPAMPA. Em cada aluno que formamos há um pedaço da história do curso e da universidade; há um pouco da trajetória de cada pioneiro que, bem mais do que um emprego, abraçou, com maior ou menor consciência de seu ato, um projeto de vida e de educação.

Enfim, neste 2016, nossos cursos de Letras têm um passado a evocar, histórias para contar, pessoas a lembrar. A existência de tal passado dá a convicção de que o futuro é obra do presente e, de minha perspectiva pessoal, anima-me a seguir assumindo novos desafios e apostando em utopias possíveis.

Literatura e ensino e língua (espanhol): relato de uma experiência

Moacir Lopes de Camargos

Chegar na Unipampa

Quando estava terminando o doutorado na UNICAMP, em 2006, surgiu a enorme angústia de saber onde trabalhar, o que fazer depois de obter o título. Isso se passava com vários de meus colegas que, assim como eu, não possuíam vínculo empregatício. E, muitos de nós, alunos da pós-graduação, vinham do interior do Brasil e não tínhamos condições financeiras favoráveis, tampouco famílias que nos auxiliassem. Neste mesmo ano, eu tive conhecimento que o então presidente Lula, num programa de expansão das universidades federais, criou, no interior do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA.

Nos anos de 2007 e 2008 tive a chance de trabalhar como Leitor de Língua Portuguesa na Universidade Nacional de Córdoba, Argentina. No entanto, sabia que teria que voltar! Na busca de um concurso no Brasil, conheci, em Curitiba (2008), a professora Clara Dornelles, colega de trabalho de uma amiga de mestrado e doutorado na UNICAMP, a professora Cloris Porto Torquato. A professora Clara me informou sobre concursos que aconteceriam na UNIPAMPA e, como ela iria se inscrever, incentivou-me muito a fazê-lo.

Então, no final de 2008, fui aprovado no concurso da UNIPAMPA para professor de língua e literatura espanhola. Em janeiro de 2009, comecei uma nova trajetória em minha vida acadêmica, uma nova universidade, um lugar desconhecido, outros sujeitos, outros olhares e o desafio de uma nova experiência que viria me tocar. Como afirma o pesquisador Larrosa:

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é a posição (nossa maneira de por-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa

maneira de propor-nos) mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que tem de vulnerabilidade e risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz da experiência aquele que nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere (LARROSA, 2004, p.161).

Narrar essa experiência nos faz lembrar dois momentos que são muito pertinentes para pensar um pouco sobre a realidade da educacional no Brasil: a educação superior brasileira teve um primeiro momento de expansão durante a década de 60, com os governos militares, ou seja, uma espécie de prêmio de consolação para mascarar as barbáries que cometiam contra o povo; outro momento foi com o presidente Lula, semianalfabeto, que percebeu a importância de dar oportunidades aos mais carentes, melhorar suas chances de acesso ao conhecimento; isto é, implementar a inclusão social. Assim, regiões distantes como a fronteira do Rio Grande do Sul com o Uruguai e Argentina ou áreas distantes do sudeste, oeste, norte e nordeste do Brasil tiveram a oportunidade de contar com universidades públicas. Dessa forma, alunos quilombolas, assentados, fronteiriços, indígenas puderam/podem ter a oportunidade de estudar. E esses alunos podem conviver com outros vindos de todos os estados brasileiros, tendo em vista que a forma de ingresso na UNIPAMPA se dá atualmente de forma exclusiva pelo ENEM.

Contar um pouco de minha experiência

A única fonte de conhecimento é a experiência.

Einstein

A reconhecida pesquisadora da área de literatura infantil, Nelly Novaes Coelho afirma que

*a visão mágica do mundo deixou de ser privativa das crianças, para ser assumida pelos adultos. A **bela adormecida, Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho** e muitas outras narrativas maravilhosas ainda terão algo a nos dizer? Sem dúvida que sim. O que nelas parece apenas “infantil”, divertido ou absurdo, na verdade carrega uma significativa herança de sentidos ocultos e essenciais para a nossa vida (COELHO, 1987, p. 9).*

Essas reflexões da autora me auxiliam na justificativa de escrita deste texto, uma vez que meu objetivo é comentar uma experiência de ensino de língua estrangeira¹ (espanhol), a partir da leitura de textos escritos/direcionados, primeiramente, a um público infantil.

¹ Neste texto uso língua estrangeira e não língua adicional.

Como não é meu propósito discutir sobre a adjetivação da literatura, quando se diz *literatura infantil*, tampouco retomar suas origens, tomo um conceito de literatura que me parece pertinente e apresento outra justificativa para a escrita deste texto.

Concordando com Leguizamón (1987, p.28), podemos entender por literatura infantil “toda obra, concebida ou no deliberadamente para los niños, que posea valores éticos y estéticos necesarios para satisfacer sus intereses y necesidades”. Este conceito não dicotomiza o termo literatura, colocando-o em uma relação assimétrica entre mundo adulto e infantil. Por essa razão, optei não incluir o adjetivo *infantil* no título deste texto. Ademais, devemos nos lembrar de textos que, apesar de serem dirigidos primeiramente a um público infantil, como Cinderela ou Peter Pan, hoje se transformaram em sucesso para os adultos com os seguintes títulos: “O complexo de Cinderela”² e “O complexo de Peter Pan”³. Ou, ainda, textos considerados clássicos da literatura universal como, por exemplo, “Dom Quixote”, que são adaptados para o público infanto-juvenil em forma de quadrinhos. Pode-se também encontrar Machado de Assis, dentre outros autores brasileiros, adaptados em forma de quadrinhos.

Ainda pensando o mesmo conceito, podemos afirmar que, tendo como fonte inspiradora o humano, a obra literária (seja para crianças, seja para adultos) deve propiciar a abertura para a reflexão, como observou o pensador russo Bakhtin (1987). Um dos conceitos chave da arquitetura bakhtiniana é o de polifonia. Ou seja, aplicado ao texto literário, podemos entendê-lo como a explicitação das múltiplas vozes, a fim de que essas possam gerar um diálogo (autor e leitor via texto) e, desse modo, criar possibilidade de diferentes perguntas e diversas respostas, a partir da leitura realizada. Caso contrário, o texto estaria fechado em um monólogo que não permitiria abertura para a escuta do outro.

Para a segunda justificativa deste texto, recorro à dedicatória de um livro bastante conhecido:

² O complexo da Cinderela foi descrito no início dos anos 80 por Collete Dowling, uma psicóloga norte-americana. Ela descreve que o “complexo da Cinderela” ocorre quando existe um sistema de desejos reprimidos, memórias e atitudes que tiveram sua origem na infância. Neste fenômeno, existe uma crença da menina ou princesa vai ter sempre alguém que a proteja e que a sustente, tal como acontecia com a Cinderela e o príncipe. Disponível em: <http://www.psicologiafree.com/curiosidades/complexo-de-cinderela-causas-e-implicacoes/>. Acesso em 29 jan. 2016.

³ Peter Pan era um menino cuja característica principal era o fato de nunca crescer. Vivia num mundo de fantasia, a “terra do nunca”, e nessa terra, todos os sonhos eram possíveis. A síndrome de Peter Pan foi criada e utilizada pela primeira vez por Dan Kiley, um psicólogo norte-americano, em 1983. Refere-se a um atraso de decisões vitais, como forma de evitar responsabilidades dos adultos. Disponível em: <http://www.psicologiafree.com/curiosidades/complexo-de-cinderela-causas-e-implicacoes/>. Acesso em 29 jan. 2016.

Pido perdón a los niños por haber dedicado este libro a una persona mayor. Tengo una seria excusa: esta persona grande es el mejor amigo que tengo en el mundo. Tengo otra excusa: esta persona mayor es capaz de entenderlo todo, hasta los libros para niños. Tengo una tercera excusa: esta persona mayor vive en Francia, donde pasa hambre y frío, verdaderamente necesita consuelo. Si todas esas excusas no bastasen, bien puedo dedicar este libro al niño que una vez fue esta persona mayor. Todos los mayores han sido primero niños (pero pocos lo recuerdan). Corrijo, pues, mi dedicatoria: a Leon Werth yg cuando era niño (SAINT-EXUPÉRY, 2000, p.7).

Esta dedicatória do livro *O pequeno príncipe* - do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry - me permite justificar, com clareza, a segunda razão deste meu texto: todos nós fomos crianças um dia e, queiramos ou não, tivemos sonhos, fantasias. Então, por que não revivê-las, lembrá-las ou experienciá-las na vida adulta?

Depois da magia

Dadas essas justificativas, que podem ser pertinentes em se tratando de um trabalho com textos literários, surge uma segunda pergunta: como seria o ensino/aprendizagem de uma língua (espanhol, no meu caso), para adultos, a partir da leitura dos textos literários (infantis)?

Primeiramente, faz-se necessário comentar, ainda que brevemente, sobre o ensino de espanhol no Brasil. Segundo Kulikowski (2000), embora a língua espanhola estivesse presente no currículo da Universidade de São Paulo desde a sua criação, em 1934, não havia grande interesse pelo seu aprendizado. Não tínhamos um contato efetivo com os vizinhos latino-americanos, apesar da extensa fronteira, em que sempre houve uma influência/contato com o idioma. A língua espanhola esteve em segundo plano até sairmos do longo período de ditadura que viveu, não somente o Brasil, mas a América Latina. É somente a partir da década de 90, com a criação do MERCOSUL, que renasce o desejo de aprender a língua espanhola⁴.

Em um clima de muito imprevisto, pois não havia muitos cursos superiores para a formação de professores e, conseqüentemente, profissionais capacitados, as escolas de idiomas e muitas universidades particulares começaram a ensinar espanhol. Some-se a

⁴ A partir do MERCOSUL, o ensino de espanhol é fomentado em todo Brasil, ou seja, há uma demanda de falar este idioma por uma necessidade de mercado, oportunidade de postos de trabalho. O aprendizado de espanhol não era por funcionalidade, mas sim por necessidade de mercado, fim capitalista, não um interesse específico no diálogo com a América Latina. Assim que surgiu o ensino de espanhol em Uberlândia, MG, no início dos anos 90, comecei a estudá-lo e a justificativa das escolas (particulares) era a seguinte: estamos no MERCOSUL, ou seja, teremos mais postos de trabalho.

isso o fato de não encontrar materiais didáticos adequados. Nesse momento, a Espanha, com certa tradição no ensino de línguas – o que não significa necessariamente propostas metodológicas inovadoras – começou a difundir uma única variedade como espanhol padrão, conforme destaca Bugel (1998).

O resultado foi uma rápida implantação do Instituto Cervantes no Brasil, para difundir a língua espanhola por meio de cursos diversos para professores, alunos e público em geral. Além disso, o mercado editorial espanhol percebeu a imensidão do território brasileiro e realizou fortes investimentos nessa área. Tal foi o seu crescimento e sua expansão, que o MEC tentou firmar, em 2009, uma parceria com esse instituto para ministrar cursos a distância⁵ para a formação de professores de espanhol. Esse fato gerou uma enorme polêmica entre muitos professores de espanhol do Brasil. Através da internet, eles discutiram, assinaram petições e se reuniam em seminários para discussões e cancelamento da proposta.

Polêmicas a parte, o fato é que o ensino do espanhol no território nacional já se encontra bastante engajado, sobretudo com a abertura de cursos superiores nas universidades federais, além de seminários e congressos. No entanto, o que se pode verificar, na maioria dos casos, é que o ensino desse idioma não é diferente do que já acontece há muito com o inglês. Ou seja, mesmo nas universidades, os alunos ingressam sem saber a língua estrangeira⁶ e as aulas não são muito diferentes daquelas ministradas em escolas de línguas. Adota-se um método⁷ - aqui entendido como uma coleção de livros didáticos - que é seguido na seguinte ordem: nível básico, intermediário e avançado.

⁵ Se, por um lado, o presidente Lula criou, em 2005, a lei 11.161, de obrigatoriedade do ensino de língua espanhola no Brasil, o que oportunizou a abertura de diversos cursos de licenciatura em espanhol; por outro lado, esse acordo entre MEC e Instituto Cervantes inviabiliza esses cursos, pois os alunos, ao invés de realizar um curso superior, poderiam chegar, simplesmente, a estudar a distância (em menos tempo) e estarem aptos a ministrar aula de espanhol.

⁶ Não compartilho a ideia de que as universidades devam discriminar/pré-selecionar os alunos que não sabem a língua estrangeira (inglês, espanhol etc.), no caso de ingressantes no curso de Letras. Sabemos que muitos alunos conseguem total êxito no domínio de uma língua estrangeira, mesmo que sem tê-la estudado antes. O que quero enfatizar é o uso exaustivo desses “métodos” de ensino.

⁷ Seja de inglês ou de espanhol, esses métodos são importados, quer dizer, elaborados no exterior e vendidos para todos os países do mundo onde se estudam o idioma. Os livros de inglês estão, geralmente, com o rótulo de britânico ou americano. Quanto aos de espanhol, a Espanha dominou totalmente o mercado, embora já se possam encontrar alguns poucos exemplares latino-americanos. Isso é paradoxal, pois justificamos nosso estudo da língua espanhola pelo fato de estarmos no MERCOSUL, mas o fazemos com materiais vindos da Espanha, uma realidade totalmente distante de nós. Sobre essa questão, ver Camargos (2003).

Contando a história

Diante dos fatos expostos acima, optei por iniciar meu primeiro trabalho com a língua espanhola na UNIPAMPA (primeiro semestre de 2009) não utilizando os já conhecidos métodos, mas livrinhos de literatura, como diziam os alunos. A turma, composta de 40 alunos - de idade entre 18 e 50 anos, iniciava o terceiro semestre de aprendizagem da língua espanhola na Universidade Federal do Pampa, *campus* Bagé⁸, RS. Os primeiros livros selecionados foram os seguintes: *Ali Babá y los cuarenta ladrones*, *Cenicienta* e *Con muchas ganas*. Este último é uma tradução do livro *Procurando firme*, da escritora brasileira Ruth Rocha. Embora haja um plano de ensino com tópicos a serem seguidos, quando indiquei os livros para leitura, não me preocupei em usá-los, por exemplo, para estudar verbos no passado⁹. A maioria dos alunos afirmou não conhecer o livro da autora brasileira. Quanto aos outros livros clássicos, todos afirmavam que conheciam, porém muitos não haviam realizado a leitura.

A decisão de optar por livros considerados talvez “inadequados” recaiu sobre os seguintes fatores. Em primeiro lugar, tenho muito interesse na literatura e creio no seu potencial de estabelecer diálogos com o outro, de (re)criar diferentes emoções. Ademais, para alunos iniciantes, creio que seria um pouco difícil exigir-lhes leituras de obras completas de autores da literatura hispânica, sobretudo em se tratando de alunos trabalhadores de um curso noturno. Em outros termos, os alunos não teriam a maturidade que o curso precisava – e exigia – já que as disciplinas de literatura em língua espanhola encontram-se nos últimos dois semestres do curso e têm pré-requisitos de espanhol intermediário ou avançado¹⁰. Uma vantagem é que os livros, apesar de pequenos, eram histórias completas e não excertos, como é comum aparecer em livros didáticos. Ou seja, não tomamos apenas uma parte de um enunciado para buscar extrair dele um significado.

⁸ Apesar de Bagé estar situada a menos de uma hora da cidade de Aceguá, fronteira com o Uruguai, muitos alunos nunca visitaram os vizinhos e, ao contrário do que se imagina, também não há muitos uruguaios que circulam ou vivem na cidade. Talvez por falta de oportunidades de trabalho ou estudo. Porém, com a chegada da universidade, já se pode notar que aumentou o trânsito de pessoas entre as cidades vizinhas, sobretudo devido à entrada de alunos na universidade e a abertura de *free shops* na fronteira. Um fato curioso: Bagé encontra-se a 500 km de Montevideu e a 370 km de Porto Alegre.

⁹ Há sempre que enfrentar os programas pré-estabelecidos de conteúdos que, na maioria das vezes, são exclusivamente gramaticais em todos os níveis de ensino, mesmo no superior. Inclusive o PPC do curso já traz tudo detalhado para o professor, ou seja, que conteúdos trabalhar em cada semestre. Antes de vir para UNIPAMPA, enfrentei o mesmo problema na Universidade de Córdoba, da Argentina.

¹⁰ O currículo aqui mencionado é o do curso de Letras (Português/Espanhol), noturno, em processo de extinção desde 2013, mas que, em 2016, ainda conta com alunos matriculados.

Conforme nos explica Bakhtin (2011), o todo do enunciado não está nas partes, uma vez que não é possível retirar do todo uma parte significativa, visto que o todo se perderia.

Bastos (2015), a partir da leitura da obra do Círculo de Bakhtin traz esclarecimentos sobre essa questão do enunciado:

*Volochínov (2013), por sua parte, critica V.V. Vinogradov que colocou “aquilo que neste evento [da relação artística] é parte do médium da narrativa, [tornando-o] uma entidade autossuficiente, abstratamente recortada e isolada” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 223). Em outras palavras, Vinogradov retira da narrativa como objeto estético inteiro – impossível de ser despedaçado – algo que é parte de uma unidade orgânica e o transforma em uma estrutura que poderia se repetir. Isto faria com que a obra em sua totalidade se transformasse em “**uma enunciação monológica completa, pronunciada de uma vez por todas no vazio e presa assim num sistema imóvel e idêntico a si próprio de procedimentos estilísticos**” (grifo do autor) (idem, ibidem). Bakhtin (2011), a esse respeito, afirma que o autor de uma obra, por exemplo, não está em um aspecto dela destacado de seu todo, mas justamente no conjunto. Ele se encontra no momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem (Cf. BAKHTIN, 2011, p. 399). Aí está a expressão dialógica da literatura, no conjunto formado por todas as partes. Quando retiramos uma delas não conseguimos analisá-la em separado; ou analisamos o todo ou nada (BASTOS, 2015, p.26-27).*

Como tarefa, não lhes solicitei ficha de leitura ou resumo. Em um primeiro momento, eles opinaram oralmente sobre os livros, mas sem serem avaliados. Chamou-me muito a atenção, e por isso é pertinente comentar, o fato de, no momento de comentar as histórias lidas, haver muito riso entre os alunos¹¹. Nos comentários escritos, também foi destacado por vários deles, como veremos mais adiante, a leitura como diversão. Esse riso, a princípio considerado *naïve*, pode ser interpretado como uma volta aos momentos de vida da infância, um retorno ao mundo de criança que todos já tiveram um dia. Nas palavras de Bakhtin (1987), o verdadeiro riso não exclui o sério, ele o purifica e o regenera de uma forma positiva e alegre, dá outra vida ao mundo velho e aponta para um novo futuro. Além da exposição oral, cada aluno escreveu sua opinião sobre os livros e a contribuição destes

¹¹ Uma aluna me comentou: “gostei dos livros porque pude contar a história para o meu filho pequeno”. Ou seja, a literatura é também uma forma de aproximação entre as pessoas, de salvar vidas. Bastos e Giovani (2015) explicam a leitura, a partir do livro de Petit (2009): “a autora apresenta sua ‘arte de ler’, uma maneira de resistir à diversidade. Fuga, em outros termos, que a leitura permite. A antropóloga francesa reúne em seu livro histórias de grupos de leitura em regiões de conflito, sob o argumento de que “uma obra, às vezes, nutre literalmente a vida” (PETIT, 2009, p.17). A autora exemplifica suas afirmativas a partir dos alguns casos do século XX e XXI, em que as pessoas recorreram aos livros para compreenderem o que ocorria ao seu redor ou simplesmente para fugir da realidade. Deportados dos campos de concentração nazistas; prisioneiros militares na Argentina e no Uruguai; alguns episódios mais individuais, como pessoas que encontraram em romances como *Guerra e Paz* a salvação para uma depressão profunda causada pela perda de um filho; pessoas que esgotaram as bibliotecas russas em 1941, no auge da segunda grande guerra; de outros que não podiam sair de casa durante longos períodos e ocuparam-se da leitura; o 11 de setembro de 2001, evento que causou um aumento exorbitante do movimento das livrarias novaiorquinas, enquanto o restante da economia se resfriou” (BASTOS & GIOVANI, 2015, p. 137).

para o seu aprendizado da língua espanhola. Mas, ambas as tarefas não foram avaliadas. No entanto, na prova final, havia uma versão da Chapeuzinho Vermelho desenhada pelo argentino Quino – autor da Mafalda – para que eles escrevessem a história.

Disponibilizar livros em língua estrangeira aos alunos seria uma oportunidade de iniciar seu contato com a literatura, além de reforçar a importância do hábito da leitura. Após as leituras, para saber as opiniões dos alunos lhes foi perguntado o seguinte: ¿Vos pensás que la lectura de los libros infantiles es útil para el aprendizaje de la lengua española? O aluno José Carlos afirmou¹²: *Si, los libritos fueron útiles. A mi me pareció muy interesante porque ayudaron para entrenar la lectura, para que yo tuviese una mejora en el vocabulario, mas lo principal fue para entrenar los verbos, principalmente en el pasado. Es importante decir que muchas veces cuando no tengo algo para leer me quedo leyendo estos libritos. [...] no sé si fui contundente en mi respuesta, pero creo que toda y cualquier lectura en la lengua es importante para el aprendizaje y en el caso del los libritos aun era para entrenar los verbos en el pasado.*

Além de ressaltar a importância da leitura, o aluno enfatiza duas vezes o fato de os livros lhe auxiliarem no estudo dos verbos no passado: *entrenar los verbos en el pasado*, o que, de fato, estava no programa da disciplina. Então, mesmo sem trabalhar sistematicamente os verbos no passado durante as aulas, pela leitura, o aluno consegue vislumbrar mais um objetivo para o propósito do trabalho com a literatura e, inclusive relê os livros: *cuando no tengo algo para leer me quedo leyendo estos libritos.*

O aluno Pablo também enfatiza o fato de que toda leitura é importante para o aprendizado da língua: [...] *fue interesante leer los libritos, puesto que toda lectura en español ayuda en el aprendizaje.* Ele exemplifica e compara a leitura dos livros com uma experiência pessoal: *Por ejemplo, fui asistir la obra teatral "A farsa da esposa perfeita", aunque el género cómico y "farsesco" no sean mis predilectos (me gusta las tragedias), aprendi muchas cosas con respecto a la estructura del espectáculo.* E, finalmente, com um superlativo (*buenaza*), enfatiza a experiência com a leitura e deixa um recado para aqueles que não acreditaram ou não gostaram da proposta, embora não tenham escrito: *Fue una experiencia buenaza. Claro, siempre existen los bolúdos y bolúdas para decir que es una tontería leer libros infantiles, que eso no ayuda en nada el aprendizaje. ¡Dejálos con su ignorancia!*

¹² As opiniões dos alunos não foram corrigidas e nem traduzidas. São transcritas aqui tal como foram produzidas.

Maicon também acredita na leitura e reforça a opinião dos colegas: *Eu penso que sim, porque toda leitura passa algo a seus leitores, mesmo elas sendo histórias infantis, apresentam objetivos, e para nós graduandos de licenciatura que vamos estar aptos a lidar com crianças, ter alguma base de histórias, Contos, fábulas em espanhol, para serem trabalhados em aulas é relevante. Além do mais todo tipo de leitura em espanhol, não importa seu gênero, auxilia na aprendizagem da língua.* Além disso, o aluno acrescenta o fato de a leitura lhes propiciar algo a mais no curso, que é o despertar da sensibilidade para trabalhar com as crianças, mesmo não sendo este o foco do curso de Letras. Respostas similares a essa foram encontradas, quer dizer, ressaltando o fato da aproximação com o público infantil.

Já para a aluna Ana Paula, além da aprendizagem (ampliar o vocabulário), a leitura lhe proporcionou também ampliar a intimidade com a língua: *Sí, la lectura fue útil para mi aprendizaje de la lengua española, pues leer es siempre un buen ejercicio que ayuda a ampliar nuestro vocabulario y la intimidad con la lengua.* Podemos inferir que esta intimidade se dê devido ao contato direto com o texto, diferente quando se usa somente exaustivos exercícios de completar lacunas. Ademais, o texto lido em língua estrangeira já era conhecido em língua materna. Então, partirmos do pressuposto que a aprendizagem de língua estrangeira se dá em constante contato com a língua materna, o que geraria uma intimidade, facilitando a interação entre aluno/língua, como advogam muitos pesquisadores da área.

Para Fabiana, o que lhe chamou a atenção foi o aspecto lúdico das leituras, ou seja, houve uma aprendizagem divertida da língua estrangeira: *Me gustaron los libritos que leí (como Mala Suerte, Pánico en la discoteca, Con muchas ganas, etc), además son libros cortos y muy divertidos. Al mismo tiempo que los leyemos, nos divertimos aprendiendo, enriquecemos nuestros conocimientos de la lengua y nuestro vocabulario en sí.* Há também o destaque para o tipo de leitura, quer dizer, livros curtos, que permitiram uma leitura mais rápida, sobretudo em se tratando de alunos iniciantes.

Além dessas opiniões sobre a leitura, muitos alunos escreveram excelentes análises dos livros que, infelizmente, lhes devolvi e não realizei cópias. No entanto, como o resultado do trabalho com os livros foi bastante satisfatório, decidi continuar com a leitura de livros nos semestres seguintes.

Continuar contando histórias

Ruth Rocha, na introdução do seu livro *Procurando firme*, escreve: *uma história que parece um conto de fadas, mas não é. Também parece um conto para crianças pequenas, mas não é.* Esta observação da autora incentivou-me e auxilia-me a continuar utilizando a leitura de histórias infantis para o ensino de línguas. No primeiro semestre de 2010, iniciei o trabalho com uma turma (30 alunos, mesma faixa etária do outro grupo), de terceiro semestre de língua espanhola. Os livros citados acima, utilizados no ano anterior, foram lidos durante as férias. Em sala de aula, os alunos deveriam comentá-los e, em casa, escreveriam apreciações de cada livro. Como notei muito interesse por parte deles na leitura, sobretudo por haver alunos que eram professores de séries iniciais, comprei uma coleção de livros clássicos¹³, em versão infanto-juvenil, e cada aluno escolheu o livro que gostaria de ler. Após a leitura do livro escolhido, houve a troca de livros entre os colegas. Tais leituras não constituíram atividade avaliativa, pois o objetivo era comunicacional e de conhecimento através da leitura do texto literário. Ao final do semestre, era preciso compartilhar/relatar aos companheiros de classe as leituras realizadas.

Essas leituras não foram avaliadas, embora eles tiveram liberdade para dramatizar as histórias para os colegas, comentá-las em sala de aula, contá-las aos seus alunos (muitos já eram professores) e relatar/compartilhar as experiências com a turma. E, além das atividades já programadas a partir das leituras dos livros, toda semana eu lia ou contava uma história diferente. Também, usava vários CDs de histórias infantis para ouvir em sala de aula. Ao final de cada história ouvida ou lida, propunha uma atividade para realizar em casa, como, por exemplo, após ler a *Bela Adormecida*, em uma versão que adaptei para o gauchês, eles deveriam escrever sobre como está representada a mulher no texto.

A respeito das opiniões sobre a leitura dos livros, a aluna Nara afirmou que (...) *es muy útil, porque cuando estamos leyendo tenemos que intentar comprender lo que está escrito, aunque sea difícil siempre podemos hacer buscas en el diccionario y de esta manera estamos en contacto con la lengua, con la cultura y mismo cuando los libros hablan de los cuentos que nosotros conocemos, siempre algunas cosas son de la cultura de la lengua que estamos estudiando.* Esse esforço em compreender, fazendo-se uso do dicionário, é um grande passo para o aprendizado da língua estrangeira, ou seja, o aluno

¹³ Dentre os títulos estavam *Ivanhoé*, de Walter Scott; *20.000 leguas de viaje submarino*, de Julio Verne; *Oliver Twist*, de Charles Dickens; *El hombre de la máscara de hierro*, de Alejandro Dumas; *Taras Bulba*, de Nikolái Gogol; *Ben Hur*, de Lewis Wallace; *La leyenda del jinete sin cabeza*; *Las aventuras de Ulises*; *La leyenda del Rey Arturo*, dentre outros. Além desses títulos, também ofereci adaptações de desenhos em língua espanhola, como *Flinstones*, *Pocahontas*, *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, etc.

busca autonomia ao interagir com a língua para construir novos significados. O aspecto cultural, muito relevante para o ensino de idiomas, também é considerado no momento da leitura, como observa a aluna.

Para Rutielle, (...) *la mayoría de las personas se olvidan que son las historias infantiles que cuando niños nosotros leemos y así tenemos el primer contacto con la lengua. Cuando estudiamos otra lengua volvemos a nuestra infancia, aprendemos un idioma del principio. Todo es nuevo. Cada palabra una descubierta. Tenemos que entrenar la lectura a través de los libros, pues así aprendemos también las palabras y sus significados.* A opinião da aluna recupera o que foi colocado na introdução deste artigo, isto é, volta à infância, ao mundo do encantamento por meio da leitura e das palavras. Isso talvez seja muito marcante no momento de aprender uma língua estrangeira, pois começamos do princípio, muito similar às crianças quando estudam a sua língua materna. Então, por que não voltarmos aos sonhos, ao mundo dos encantamentos e das novas descobertas? De fato, se não nos permitimos encantar pela língua estrangeira que estamos aprendendo e viajar com as novas palavras e signos, nosso aprendizado pode não ser muito frutífero. E, como escreveu Shakespeare: “enquanto houver um louco, um poeta e um amante, haverá sonho, amor e fantasia. E enquanto houver sonho, amor e fantasia, haverá esperança” de mundos melhores, de uma melhor educação, pois “o que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas nos permite ver quanta escuridão existe ao redor” (W. Faulkner).

E, no final da história...

Os livros serviram para que os alunos pudessem ter uma maior autonomia no que concerne ao aprendizado da língua estrangeira, sobretudo pelo fato de não ter nota. Mesmo com a exigência de diferentes tarefas a partir das leituras realizadas, cada aluno teve a liberdade de decidir o que lhe seria mais proveitoso em termos de aprendizagem: grifar verbos, fazer lista de vocabulário, buscar palavras novas no dicionário, etc. Enfim, as leituras não foram usadas como mero pretexto para sistematizar determinados tópicos gramaticais ou criar longos exercícios de frases isoladas, como é bastante comum quando se aprende outro idioma. Ou seja, embora se tenha discutido muito sobre abordagem comunicativa (SILVEIRA,1999), a partir de uma nova concepção de língua, o que ainda predomina no ensino de línguas é uma visão de língua como sistema de códigos a ser

segmentado e decifrado ou o ensino de reprodução de determinados gêneros discursivos que se julgam importantes para o aluno.

Apoiando em uma concepção bakhtiniana de língua(gem), em que a língua tem, primordialmente, uma função de interação social, ao aluno é dado o direito à voz para expressar seus anseios, contar sua história¹⁴ e não somente ouvir ou reescrever histórias já contadas (GERALDI, 2004). De fato, o incentivo à leitura parece ter gerado e ainda e ter produzido bons resultados, pois os alunos conseguiam interagir com muita facilidade, fosse oralmente ou por escrito. Eles escreviam com bastante desenvoltura, sobretudo em se tratando de alunos iniciantes e, considerando que a grande maioria nunca havia estudado espanhol antes, assim, acredito que os resultados foram satisfatórios. E, infelizmente, como não utilizo “um método científico”, não temos como medir o aprendizado de cada aluno, tampouco nos interessa gráficos com resultados numéricos. As experiências são de cada sujeito que, com a sua singularidade, pode narrar o que lhe tocou com as leituras.

E, finalmente, como apontou a aluna Nara: *la niñez es una fase de la vida donde los sueños son imprescindibles y siempre en los cuentos infantiles los héroes, los finales felices están presentes y con esos cuentos hay una posibilidad de tener más lectores*. Conversando com uma colega, professora de literatura brasileira e portuguesa, sobre a experiência de trabalhar com livros infantis na aprendizagem da língua estrangeira, ela também afirmou que esse contato com os *livros dos sonhos*, heróis e finais felizes podem contribuir para a formação de novos sujeitos leitores, num desejo de nos aproximarmos de uma aprendizagem mais humana, não somente da língua, mas do mundo e da vida, em que o outro seja a âncora para um constante diálogo, para novas experiências.

Mesmo os livros com finais felizes eram discutidos, sobretudo em relações às questões como gênero e raça. Um bom exemplo é o livro *Procurando Firme* de Ruth Rocha, que traz um forte questionamento sobre o papel desempenhado por meninos e meninas dentro da família e da sociedade, o que pode proporcionar uma excelente discussão sobre um tema bastante atual e de extrema importância para a educação.

Referências

BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

¹⁴ Dentre as atividades durante as aulas, começamos com histórias da rotina diária de cada aluno. Em seguida, eles narravam suas atividades de fim semana, suas aventuras de férias, suas travessuras quando eram crianças e, por meio de diversas narrativas, cada aluno contou sua história até ingressar na universidade para continuar sonhando.

- BAKHTIN, M. M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. (tradução Yara F. Vieira). São Paulo: Hucitec, 1987.
- BASTOS, N. S. *À escuta do embate: os estudos bakhtinianos e a filosofia da ciência em diálogo buscando uma heterociência para as ciências humanas*. Bagé: Unipampa: 2015. 60 f. Monografia. Curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol, Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS, 2015.
- BASTOS, N. S. & GIOVANI, F. O ensino de leitura e a formação de sujeitos pequeninos no sul do Brasil: uma tarefa de eterna (re)construção de sentidos e (de)marcação de lugares. In: NASCIMENTO, L. (org.). *Leitura e escrita: o ensino na Alemanha, na França e na Suécia*. Alemanha: NEA Editores, 2015.
- BUGEL, T. *O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?* 1998. 262 f. (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, 1998.
- CADERMATORI, L. *O que é literatura infantil?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- CAMARGOS, M. L. *O ensino de espanhol no Brasil: um pouco de sua história*. In: *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 43, Campinas, SP: UNICAMP / IEL, 2004.
- COELHO, N. N. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.
- COENGA, R. (org.). *Leitura e literatura infanto-juvenil: redes de sentido*. Cuiabá, MT: Carlini e Caniato, 2010.
- COLAVITA, F. D. *Teoría del cuento infantil*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1990.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.
- KULIKOWSKI, M. Z. M. *La actualidad de la lengua española*. Disponível em www.hispanista.com.br, v. 1, n. 2, jul./ago./set., 2000.
- LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LEGUIZAMÓN, M. L. C. *El niño, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1984.
- PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.
- ROCHA, R. *Con muchas ganas*. (trad. Rosa Cargatelli). Buenos Aires: Emecé, 1986. Título em português – Procurando firme.
- SAINT-ÉXUPÉRY, A. *El principito*. Chile: Trauko Ediciones, 2000.
- SILVEIRA, M. I. M. *Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió, São Paulo: Edições Catavento, 1999.
- VOLOSHINOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- ZOLIN-VESZ, Fernando. *A (In)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

Libras na Letras pelos Pampas Gaúchos

Emiliana Faria Rosa

Um relato sobre os dez anos do curso de Letras na UNIPAMPA... é difícil separar quem sou, de onde vim e de onde lecionei. Complicado demais seria falar sobre o curso, ignorando o que vivenciei por lá. São muitas histórias, muitas aulas, alunos...

Chegamos juntas. Eu e a disciplina de Libras¹. Ambas já tínhamos percorrido algumas estradas e salas de aula. Demos as mãos, entramos em sala de aula e à frente a primeira turma esperava. Sorrimos. Era só o começo dos cinco anos em que lecionei na UNIPAMPA.

Lecionar na UNIPAMPA foi um desafio duplo e, ainda assim, foi também uma aprendizagem.

Posso dizer que houve um desafio físico (e porque não climático e geográfico?). Sou surda, carioca, meio nômade e já morei em algumas cidades deste país, por isso, morar em Bagé foi um desafio mais geográfico do que climático. Lembro que algumas pessoas diziam que eu não aguentaria o primeiro ano por conta do frio. Frio? Sim, é frio, mas me acostumei. Tanto que quando ia ao Rio de Janeiro eu ria discretamente das pessoas reclamando de frio, quando por lá estava por volta dos 20 graus. O geográfico, a distância, era o que mais pesava, já que morava sozinha e a família no Rio de Janeiro e muitos dos amigos em Porto Alegre.

Embora eu lecionasse para todos os cursos, eu estava lotada no curso de Letras do *campus* Bagé. E mesmo que eu viajasse para lecionar durante a semana em outra cidade, permanecia grande parte da semana em Bagé. Era um desafio? Sim. Assim como tantas outras coisas que aconteceram.

Desafio de ensinar uma disciplina possivelmente desconhecida do corpo docente e discente. Poucas pessoas sabiam o que era a disciplina, o que é a língua de sinais e o que esta língua representa. A Libras entrou para o currículo acadêmico através do Decreto

¹ Libras: Língua Brasileira de Sinais.

5626/2005 e poucas, ou raras, universidades já possuíam essa disciplina em seus currículos.

Ter a disciplina de Libras em cursos de graduação é extremamente importante para que o aluno descubra a realidade além da sala de aula. Ter a disciplina de Libras no curso de Letras proporciona uma maior valorização e compreensão linguística de que a Libras é uma língua como outra qualquer. É uma língua com estrutura e gramática própria; uma língua com mesmo valor linguístico de tantas outras que os alunos no meio acadêmico e fora dele têm contato.

Mas como eu sempre digo, não basta ter a Libras como disciplina curricular. É preciso pôr em prática. E a mesma teoria que eu passava aos alunos, eu tentava colocar em prática ao reivindicar intérprete de Libras para facilitar minhas participações dentro da universidade e principalmente em sala de aula.

Fui a primeira professora surda da Libras da UNIPAMPA. Sei que junto a outros professores abri a possibilidade de hoje a UNIPAMPA possuir professores de Libras em cada *campus* e uma melhor acessibilidade aos professores surdos presentes e aos alunos surdos que estiverem nesta universidade. Não foi fácil, mas hoje sorrio com a conquista.

Não sou mais professora da UNIPAMPA; transferi-me a outra universidade, porém ainda retorno às vezes, quando necessário, como quando estive há pouco tempo em bancas de defesa de trabalhos de conclusão de curso de ex-orientandas.

São dez anos do curso de Letras e orgulho-me de ter estado cinco anos lá. Foram anos de aprendizado, de experiências, de amizades, de tudo. Posso ter ensinado muita coisa por lá, mas também aprendi. E levo esses ensinamentos para sempre. É por isso que digo que a UNIPAMPA e o curso de Letras desta universidade é parte muito mais do que do meu currículo, é parte da minha história.

Relembrando minha trajetória na Unipampa

Mariléia Silva da Rosa Neves

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), em especial o *campus* Bagé, ao longo de oito anos, foi capaz de me possibilitar experiências inesquecíveis e a concretização de vários sonhos, entre eles: trabalho de docência, mesmo que por um curto período de tempo, conclusão de um curso de especialização e também de um mestrado.

O primeiro contato que tive com a UNIPAMPA foi em meados de 2007, quando meu esposo foi chamado para assumir um cargo de professor universitário no *campus* Bagé. Nesta mesma ocasião, tivemos que procurar moradia nesta cidade. Ao chegar nesta localidade, ficamos sabendo que estavam abertas as inscrições de um concurso para uma vaga de professor substituto na área de Letras, minha área de formação. Apesar da correria que nos encontrávamos naquele momento, senti que não podia desperdiçar a oportunidade de tentar ampliar meus conhecimentos e experiências docentes. Inscrevi-me e, na sequência, participei de todo o processo de seleção (prova escrita, didática e de títulos). Fui aprovada e, logo em seguida, chamada para assumir a vaga que, mesmo sendo provisória, encheu-me de alegria e orgulho, pois de mais de dez candidatos, inclusive já com especializações, fiquei em segundo lugar. Seria o momento de ampliar meus conhecimentos e estar em contato com a profissão que amo.

A experiência tida durante um ano de UNIPAMPA – janeiro a dezembro de 2008 – foi espetacular. Lecionei três semestres, devido ao calendário irregular. Foram momentos de muito estudo e trocas de experiências. Ao mesmo tempo em que pude levar informações e conhecimentos aos estudantes, eles também retribuíram com o que conheciam, com a cultura do local, com a amizade, com a compreensão em relação aquele momento de intensas buscas e de correria para fechar cada semestre de aula. Foram manhãs, tardes e noites de aulas, mas, apesar de intensivo e, às vezes, cansativo, valeu muito a pena todo o esforço despendido.

Ministrei aulas para os Cursos de Letras e de Engenharias. As disciplinas ministradas foram: Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa; Linguística Textual; Leitura e Produção Textual I e II (disciplina que hoje creio que o nome tenha sido modificado); Produção Acadêmico-científica; e, também, Língua Francesa Básica. Essa última foi ofertada a todos os estudantes da universidade como disciplina optativa. Para as engenharias, a oferta foi de Leitura e Produção Textual e de Produção Acadêmico-científica.

Todas as turmas, independente do curso, eram compostas, em média, por 50 alunos, o que, em alguns momentos, era ótimo, por propiciar, quantitativa e qualitativamente, diversificadas culturas e pontos de vista; porém, em outras ocasiões, tornava-se difícil de atender, durante as aulas, os estudantes individualmente, com a atenção que eu queria e/ou eles mereciam.

Além das aulas ministradas, tive o privilégio de participar de projetos de extensão, pesquisa e ensino. Fui co-coordenadora do Projeto de Extensão “Ciclo de Debates em Estudos da Linguagem”, realizado em 2008, o qual teve como objetivo promover o debate presencial e virtual no campo dos estudos da linguagem. Esse projeto ocorreu em parceria com a professora Clara Dornelles (coordenadora). Participei também do projeto intitulado “Escola e Universidade: uma parceria possível” (extensão) e “Necessidades formativas dos professores de ensino médio da rede estadual de educação do município de Bagé para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum” (ensino e pesquisa). Este projeto iniciou em 2008 e teve por objetivo investigar as percepções, dificuldades e necessidades formativas do profissional (graduandos em licenciatura e colaboradores já graduados) com relação à inclusão de alunos com necessidade educacionais especiais na escola comum. Nesse, a parceria ocorreu com a professora (e coordenadora) Amélia Bastos.

Paralelo às atividades desenvolvidas enquanto docente e pesquisadora, durante o primeiro semestre de 2008, cursei, como aluna especial, uma disciplina – Texto e Discurso – do Curso de Mestrado em Letras da UCPel. A intenção com isso foi de que o aprendizado adquirido com este estudo qualificasse ainda mais minhas aulas na UNIPAMPA. Para isso, investi quase todo o salário recebido durante o tempo em que fui professora substituta, o que foi propício no momento, uma vez que para o crescimento intelectual é fundamental estar sempre buscando e investindo tempo e, se necessário, dinheiro.

Ainda durante este momento de dedicação na UNIPAMPA, pude participar de eventos fora de Bagé. Apresentei trabalho de pesquisa no 8º Encontro do CELSUL (Centro

de Estudos Linguísticos do Sul), em 2008, cujo título foi “Princípios que influenciam a anteposição e posposição de cláusulas finais e temporais”. Para o deslocamento entre o *campus* Bagé e a cidade onde ocorreu o evento (Porto Alegre), pude contar com o transporte (microônibus) ofertado pela UNIPAMPA aos docentes e discentes que quiseram participar deste evento.

No ano de 2009, embora estudando língua inglesa em uma escola de idiomas, continuei em contato com esta instituição realizando cursos de Inglês e Espanhol, os quais eram ofertados por alunos formandos das Licenciaturas. Além disso, continuei pesquisando o que havia começado na graduação e participando de eventos na área de Letras. Apresentei um trabalho no V SIGET (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais). O título foi “Produção Textual e Funcionalismo Linguístico: uma análise de cláusulas finais e temporais”. As despesas de deslocamento entre Bagé e a cidade onde ocorreu o evento (Caxias do Sul), e vice-versa, transcorreram por minha conta, mas pude contar com a companhia de várias ex-colegas docentes da UNIPAMPA.

Em 2010, novamente voltei a esta universidade para fazer um curso de pós-graduação *Lato Sensu*. Foi o primeiro curso desta natureza, e na área de Letras, ofertado pelo *campus* Bagé. Chamava-se “Curso de Especialização em Letras e Linguagens”. Na época, a seleção priorizava professores em exercício nos níveis básicos de escolas públicas (municipal e estadual) e privadas. Como eu não estava lecionando nestes níveis, embora ouvindo dos professores que fizeram a seleção que meu currículo era muito bom, fiquei de suplente. No primeiro momento, fiquei triste, pois este curso seria uma oportunidade para eu ampliar ainda mais meus conhecimentos e manter o contato com a universidade. Entretanto, após se passar um mês, alguém da Secretaria Acadêmica me ligou e informou-me que uma das vagas seria minha. Muito feliz com a nova informação, juntei toda a documentação exigida e fiz a matrícula.

As aulas começaram e pude ter contato, desta vez como aluna, com a maioria dos docentes que tinham sido meus colegas quando fui professora substituta. Conheci também outros docentes, os quais também demonstraram muita competência e humanismo para comigo e com os demais colegas. Nessa ocasião, além das disciplinas cursadas, as quais me possibilitaram aprimorar os conhecimentos já adquiridos, trazendo também informações novas sobre teorias e técnicas ainda não aprofundadas por mim até aquele momento, consegui realizar uma pesquisa bastante interessante, na qual incluiu análise de livros didáticos, mais especificamente das atividades de gramáticas presentes nesses materiais, além da elaboração de uma unidade de aprendizagem focada no ensino da Gramática

Sistêmico-Funcional e direcionada ao Ensino Fundamental. O título do trabalho monográfico desenvolvido foi: “Da prescrição ao uso: análise e proposta de material didático para o ensino de Língua Portuguesa na escola”. A orientação foi da docente Clara Dornelles e a co-orientação do docente Raymundo Olioni. Dessa pesquisa, surgiram alguns frutos que geraram apresentações de trabalhos e publicações de resumos.

Durante o curso, a pesquisa foi divulgada no II SENALLP (Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa), em 2010, e teve como título “Uma proposta de atividades de ensino com base na Gramática Sistêmico-Funcional”. No III SENALLP, ocorrido em 2011, o trabalho divulgado chamou-se “A materialidade linguística e a constituição de sentido do texto: propondo atividades didáticas”. No IX Seminário de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa da FEUSP, em 2010, cujo foco era “Linguagens e culturas: ensino de língua e formação do professor”, o trabalho divulgado foi o intitulado “Letramento digital: a importância de conhecer e favorecer as práticas discentes nessa esfera”, o qual foi realizado em parceria com uma colega da especialização. Em 2013, embora já estando com o Curso de Especialização concluído, participei do IV SIEPE (Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Ensino), apresentando o trabalho intitulado “Análise de material didático e reflexão sobre a língua em uso”.

Como sempre tentei aproveitar ao máximo as oportunidades que foram surgindo ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional, enquanto era discente do Curso de Especialização em Letras e Linguagens, participei de alguns cursos, oficinas e mesas-redondas ofertados em 2011. No Curso de Formação Continuada para a Docência em Língua Portuguesa: mobilizando saberes e práticas, a participação ocorreu como ouvinte nas oficinas: “Letramento Multimidiático na Escola”; “Desafios da inovação das práticas de linguagem em aulas de língua materna”; mesa-redonda: “Dialogando sobre o ensino de língua portuguesa na escola: entre objetos e práticas”.

Nesta mesma ocasião, em 2011, fui convidada pela professora e, na época, coordenadora do PIBID, Valesca Irala, e pela docente Clara Dornelles, para proferir, aos pibidianos (professores e estudantes), uma palestra sobre uma pesquisa por mim realizada durante o Curso de Especialização e focada no conceito de letramento. O título do trabalho foi “Análise de eventos e práticas de letramento de alunos do ensino médio: uma valorização da cultura do aluno”. A convite da professora Clara Dornelles, ainda este ano, tive a honra também de participar como debatedora de uma Mesa-Redonda intitulada “Dialogando sobre o ensino de língua portuguesa na escola: entre objetos e práticas”, ocorrida durante o Curso de Formação Continuada para Docência em Língua Portuguesa.

Neste mesmo ano de 2011, ano final do Curso de Especialização, para valorizar ainda mais o contato direto com a universidade, participei do curso de extensão Espanhol Básico I, oferecido pelo Núcleo de Línguas Estrangeiras (hoje Núcleo de Línguas Adicionais).

Além de todas estas oportunidades e ganhos, em termos de conhecimentos e amizades, em 2014 fui contemplada mais uma vez com uma oportunidade de estudo tão sonhada – o ingresso em um curso *Stricto Sensu*. Começou, naquele ano, a primeira turma para o curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. Fui agraciada com a oportunidade de conseguir, através de uma longa seleção, feita no ano anterior (envolvendo a elaboração de um pré-projeto, prova escrita, de proficiência e de títulos, além de entrevista), uma vaga para voltar aos estudos e realizar um desejo: em, no máximo, dois anos teria o título de Mestre.

Paralelamente ao início do curso, fui eleita pelos colegas como Representante Discente na Comissão Coordenadora do curso, o que me trouxe muita alegria, satisfação e agradecimento pela confiança, e ao mesmo tempo, muitas responsabilidades. Representei o grupo durante os dois anos de curso e pude vivenciar, ao longo deste período, experiências inesquecíveis e que servirão para toda a vida, de como se estrutura e se mantém um curso de nível *Stricto Sensu*, com qualidade, respeito, responsabilidade e ética, bem como levar e trazer demandas discentes para as reuniões ocorridas periodicamente.

Durante o tempo de curso, foram ofertadas diversas disciplinas, além de seminários e estágio supervisionado. Realizei toda a carga horária exigida no primeiro ano de curso, ficando a dedicação à dissertação nos dois últimos semestres. No decorrer dos dois anos, estive envolvida com leituras teóricas, desenvolvimento da pesquisa proposta e práticas referentes a mesma. A dissertação teve como título “Contribuições para o ensino-aprendizagem de leitura na aula de Língua Portuguesa” e esteve sob orientação da professora Taíse Simioni.

O objetivo traçado por mim, nesse curso, foi de ofertar uma proposta pedagógica (produto exigido pelo Mestrado Profissional) envolvendo a elaboração e aplicação de uma unidade de aprendizagem focada no ensino-aprendizado de leitura em Língua Portuguesa (LP) na escola básica. Primeiro, fui para uma sala de aula de uma escola do município de Bagé, com o propósito de investigar como eram as aulas de LP, no que tange à leitura. Após, elaborei e apliquei um questionário para a docente observada. Na sequência, comparei o que observei com as respostas ao questionário, a fim de entender melhor quais as concepções de língua e linguagem defendidas por esta profissional e qual ela colocava

em prática. A intenção, com isso, foi de verificar se eram as mesmas concepções ou se diferenciavam e se o que ocorria era proposital ou inconscientemente. Além disso, criei, para analisar as atividades que a docente ofertava para seus alunos, uma tipologia própria. O objetivo, com isso, foi de averiguar, de acordo com o tipo de questão elaborada por mim e com embasamento na teoria defendida, quais tipos de questões a docente levava para a sala de aula. Saliento que as atividades levadas para os estudantes eram retiradas de livros didáticos e a ideia de criar a própria tipologia para análise teve como incentivo outras pesquisas realizadas por autores renomados da área. Após essa trajetória, elaborei uma unidade de aprendizagem direcionada ao ensino-aprendizado de leitura e repleta de diferentes gêneros discursivos. Concluída essa etapa, voltei para a sala de aula e apliquei, para os mesmos alunos da turma observada no ano anterior, todas as atividades criadas. Foi uma experiência rica, uma vez que pude perceber algumas deficiências dos estudantes em relação à compreensão de textos, bem como suas progressões em relação à maneira de interpretar e se expressar diante das leituras efetuadas.

Além dessas experiências, estou com três artigos prontos para serem emitidos, aguardando apenas uma revista que contemple os temas pesquisados durante o mestrado. Há também um *e-book* organizado pela professora Elenice Andersen para ser lançado em breve e contendo um trabalho meu.

Enfim, todos estes aprendizados e experiências adquiridos ao longo destes anos fizeram com que aprimorasse meus conhecimentos e a maneira de pensar e agir enquanto docente e estudante, além de possibilitar que eu desenvolvesse pesquisas que puderam não apenas me auxiliar, mas ajudar outras pessoas que tiveram contato e/ou participaram das minhas pesquisas desenvolvidas. Espero ainda que muitas outras pessoas (profissionais docentes e discentes) possam ter contato com o material elaborado, usufruindo do mesmo e ampliando seus aprendizados. Durante o curso de mestrado, como estágio supervisionado, promovi aulas de Língua Francesa no Núcleo de Línguas Adicionais. Foi um projeto de 20h e oportunizou vagas para estudantes de todos os níveis, incluindo participantes da universidade e da comunidade em geral. Foi mais um momento em que pude passar um pouco dos meus conhecimentos em relação a esta língua a diferentes pessoas, além, é claro, da troca de culturas e experiências, pois todas as pessoas têm algo a oferecer e algo a receber, em termos de conhecimentos. Ainda em 2015, participei, durante um semestre, como aluna de um curso de inglês no Programa Inglês sem Fronteiras.

Apesar de todas estas alegrias, houve também momentos angustiantes e de muitas preocupações, devido à responsabilidade e o querer fazer o melhor possível, seja enquanto

docente ou enquanto discente. Estes sentimentos devem-se ao comprometimento com o cargo assumido, ao desejo e luta para dar o melhor de si em busca de uma vitória que não contemple somente a mim, mas a todos os envolvidos (professores, colegas, colaboradores, pesquisadores, participantes nas pesquisas, etc.). Isto acontece porque não há vitória sem luta.

Atualmente, início de 2016, recentemente finalizado o curso de mestrado, estou podendo continuar com um vínculo na UNIPAMPA. Um vínculo memorial, pois para fazer este relato, precisei lembrar toda minha trajetória nesta universidade. Este resgate na memória possibilitou-me reviver, em poucos dias, todos os momentos vividos por mim durante oito anos de UNIPAMPA.

Para finalizar, exponho aqui meu contentamento e felicidade por ter realizado todos os sonhos citados acima. Para complementar, recebi nota máxima tanto na defesa da monografia da especialização quanto na da dissertação. Tudo isso aconteceu graças à UNIPAMPA, que abriu suas portas à comunidade, ofereceu (e tem oferecido) gratuitamente vários cursos em níveis de graduação, *Lato e Stricto Sensu*, o que favorece uma melhor qualidade dos conhecimentos e atitudes das pessoas que tiveram (ou têm tido) acesso a todas essas oportunidades. Além disso, por ser gratuita, proporciona maior perspectiva e participação por parte da comunidade em geral. Agradeço também a todos os servidores, professores, diretores, coordenadores, técnicos e terceirizados, que de alguma forma contribuíram para o aprimoramento qualificado que hoje eu tenho. Meu agradecimento vai também para as professoras Miriam Kelm e Valesca Irala, pela carta-convite para participar do projeto editorial delineado pelos 10 anos de UNIPAMPA, o que me gerou mais uma oportunidade de publicação, além de poder expor, através de um relato de experiência, tudo que vivi nesta instituição.

Parabéns, UNIPAMPA, por estes dez anos que foram intensos e que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, seja em relação ao espaço físico ou em recursos humanos, pôde dar a volta por cima, preocupando-se sempre com a qualidade do ensino e qualificação dos seus profissionais. Obrigada por tudo, querida universidade! Que esta instituição, juntamente com seus colaboradores, continue com a preocupação de formar pessoas competentes, qualificadas e bem instruídas, para a vida pessoal e para o mercado de trabalho! Que muitas outras pessoas sejam contempladas com a alegria de cursar um curso, seja em qual for o nível ou com a oportunidade de um emprego!

A UNIPAMPA, de um modo geral, sempre proporcionou aos aprendizes de todos os cursos conhecimento técnico-científico que atende às exigências atuais do mercado de

trabalho, além de possibilidades de crescimento intelectual e social, seja através de aulas, estágios curriculares, ensino, pesquisa ou extensão. Tem ofertado também diferentes áreas para a busca de conhecimentos e aprendizados, bem como cursos que transformam pessoas comuns (que muitas vezes chegam à universidade com o mínimo de conhecimentos esperados para um curso de graduação) em engenheiros, licenciados ou bacharéis. Oferece ainda a toda a comunidades (local ou não), em algumas áreas específicas, cursos de especialização, mestrado e/ou doutorado.

As oportunidades existem, bem como os suportes pedagógicos, basta que as pessoas conscientizem-se das necessidades que cada uma procura para ir em busca de seus ideias. Certamente, uma universidade pública e de qualidade está à disposição dos interessados em pleitear um concurso que gere emprego ou uma vaga, muitas vezes tão sonhada, de ingresso em um curso superior, que despende de profissionais qualificados e com muita força de vontade em ajudar o próximo a se encher de conhecimentos, indicando ainda caminhos para a pesquisa, criação e divulgação de ideias.

Como toda instituição, no início de sua criação, teve suas dificuldades, mas, na medida do possível, a UNIPAMPA tentou (e tenta) inovar para disponibilizar recursos humanos de boa qualidade, que busquem por qualificações, e que sejam coerentes com suas opiniões e demandas que os desafiam diariamente. Profissionais que aceitem os desafios pedagógicos e sejam persistentes na contribuição para o fortalecimento educacional e ampliação dos horizontes dos estudantes. Investindo na inter-relação entre educação e desenvolvimento local (bem como regional, nacional e até mesmo internacional), na medida do possível, esta universidade procura promover situações pedagógicas e gestoras que gerem possibilidades de adquirir (e tornar acessível) instrumentos e equipamentos de última geração para os unipampeanos (alunos, professores e técnicos) usufruírem, seja através do ensino, pesquisa e extensão, ou através de implementações de cursos novos para atender as demandas oriundas de jovens e adultos que desejam graduar-se ou realizando pós-graduação em áreas específicas, como foi o meu caso.

Pensando na UNIPAMPA sediada em Bagé, pode-se dizer que iniciou com setores distribuídos por toda a cidade. Aulas alocadas em diferentes lugares, laboratórios e parte administrativa em locais diferentes, fazendo com que muitos estudantes e docentes precisassem deslocar-se várias quadras entre uma aula e outra, às vezes, no mesmo turno, seja este diurno ou noturno. Aos poucos, a realidade foi se redesenhando, a sede do *campus* (estruturação física, concentração das salas de aulas, etc) começou a ser

construída e, hoje, embora não totalmente pronta e acabada, já proporciona melhores condições para seus usuários, em termos de espaço, distribuição de salas de aulas, laboratórios, biblioteca e gabinetes docentes, aprimorando o acesso e uso por alunos, professores e técnicos, uma vez que se concentrou tudo em um único lugar: nos prédios que compõem as sedes de cada *campus*, em especial o de Bagé. Esta realidade provavelmente tenha sido vivenciada por todos que fazem parte desta universidade nos diferentes *campi* distribuídos nas dez cidades que acolheram a UNIPAMPA. Além disso, há menos de um ano foi implementado e inaugurado o Restaurante Universitário, o qual sempre foi tão desejado por muitos profissionais e estudantes que precisavam de um lugar para realizar as refeições sem precisar ir até suas residências e/ou outro lugar em busca de alimentos. Ainda há déficits no que diz respeito a espaço físico, distribuição e ofertas de salas e laboratórios, de acordo com a demanda de cada curso, mas o primeiro passo já foi dado. Espera-se que, em um futuro próximo, essas demandas sejam sanadas. Para isso, é necessária a colaboração de todos, em especial, dos administradores, das pró-reitorias, dos diretores, dos coordenadores e gestores em geral. Que venham mais dezenas de anos para comemorar, mais realizações, desafios, fortalecimentos, crescimentos e sucessos nesta instituição chamada UNIPAMPA e que todos os envolvidos se beneficiem com isso!

Parte II:
Um olhar para a graduação dos cursos de
Licenciatura em Letras

Licenciatura em Letras: embates entre a teoria e a prática

Isabel Cristina Ferreira Teixeira

Ao ser convidada a colaborar com a publicação comemorativa aos 10 anos de criação da UNIPAMPA, enfatizando a área de Letras, pensei primeiramente sobre o tema de que trataria em uma homenagem dessa natureza; depois, sobre o modo como o faria. Pensei em um texto menos formal, marcado de forma mais explícita pela subjetividade. Todos que refletimos sobre a linguagem, sabemos que não há texto destituído de intenção; não há imparcialidade. Qualquer texto é marcado pela subjetividade, mas há os que, em função da situação de comunicação, disfarçam esse funcionamento para, dentre outras razões, pôr outros aspectos em evidência, tal como acontece com o artigo acadêmico que não raro abre mão do que Benveniste (1989) chama de pronomes da pessoa – o *eu* e o *tu* – em favor da não pessoa – o *ele* - para talvez evidenciar a teoria ou o método, por exemplo.

No caso desta escrita, recorri a Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) que, em conhecido artigo sobre o ensino de gêneros orais e escritos, propõem que sejam agrupados em torno de capacidades dominantes de linguagem. Das capacidades identificadas pelos autores, somadas aos domínios sociais de comunicação envolvidos, pensei que seriam adequados gêneros em que predominam as capacidades de relatar, por estar baseado em experiências vividas, e as de argumentar, por ter como objeto a “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição” (*ibid.*, p.121).

Uma vez definido o gênero – algo em torno do relato e da argumentação – passo ao tema: primeiramente, uma reflexão sobre as concepções de linguagem que afetaram e afetam minha formação enquanto professora do curso de Letras, mais especificamente da área de Português/Linguística. Mas o que essa escolha tem a ver com a comemoração dos 10 anos de Letras, na UNIPAMPA? A ideia é relacionar tais concepções com a escola, refletindo sobre as práticas de ensino. O curso em questão é uma licenciatura e, na tentativa de contribuir com a formação de professores, especialmente quando atuo como

professora orientadora de estágio, tenho reavaliado o objeto e os objetivos do curso de Letras.

A ideia central então é relacionar linguagem e docência. Na década de 80, quando era estudante do curso de Letras, predominavam as concepções representativa e instrumental de linguagem. Essas eram ideias predominantes: a aristotélica de representação, segundo a qual a linguagem representa as coisas do mundo e o pensamento; e a de instrumento ou ferramenta necessária para a transmissão de mensagens, perspectiva relacionada às ideias de Jakobson, quando pensamos nas concepções mais praticadas, à época, no que se refere ao caso brasileiro. Ainda nessa década, pelo menos no que diz respeito à minha experiência como estudante, começaram a se difundir as chamadas gramáticas textuais, seguidas das linguísticas textuais. Logo, as chamadas perspectivas pragmáticas, enunciativas e discursivas, assim como as concepções sobre a linguagem que as acompanhavam, tais como, ação ou interação entre (inter)locutores, enunciadores ou sujeitos, se popularizavam. Começávamos a resistir, de modo mais sistemático, às ideias estruturalistas, que se apegavam à imanência do sentido, o qual estaria pronto no texto e que devia ser extraído, resgatado. Nascimento (2008) explica que as teorias pós-estruturalistas são as que recolocam na ordem do dia o sujeito e a história (*ibid.*, p.110). O autor esclarece argumentando que

hoje podemos pensar que, se a força de um texto reside em sua inesgotabilidade, isso se deve ao fato de que ele sempre pode ser rearticulado a novos contextos, confirmando o que havia dito acima, que não há o texto em si, mas uma organização de signos, marcas e vestígios que se organizam historicamente como formação ligada a um contexto específico (ibid., p.127).

O texto não é unívoco, significa em função do contexto, e esse significado se constitui no tempo, ou melhor, na história. Quando consideramos aspectos teóricos, o desenvolvimento das teorias linguísticas parece produzir efeitos rápidos. Atualmente, convicção construída nas últimas décadas, recusamo-nos a pensar no sentido como decorrente, de modo exclusivo, das estruturas linguísticas e refletimos sobre a ideia de que o sentido da língua se constitui em função do que há nela e do que está fora dela, mas que a integra, não de modo complementar, mas constitutivo. O sentido se constitui em função da língua, do sujeito e da história.

Mas essas convicções afetam as práticas de ensino? Já está distante o tempo em que acreditávamos que o sentido se constituía a partir da relação entre o significante e o significado, mas a teoria acadêmica consegue efetivamente alterar nossa prática profissional? Gonçalves e Ferraz (2008, p. 109-110) chamam atenção para as “dificuldades

em dialogar/refletir com as teorias discutidas durante os quatro anos da licenciatura em Letras e, conseqüentemente, em efetivar a transposição didática”.

O Projeto Pedagógico do curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa (PPC) vigente, aprovado em 2014, apresenta 9 componentes curriculares, pertencentes à área de Português/Linguística que devem ou deveriam fundamentar os componentes que preparam para a vida profissional, quais sejam, (1) Práticas de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, (2) Estágio no Ensino Fundamental, (3) Estágio no Ensino Médio.

Os componentes da área são os seguintes: do primeiro semestre, (1) Estudos Linguísticos e (2) Fundamentos de Língua Portuguesa; do segundo, (1) Estudos de Fonética e de Fonologia e (2) Linguística aplicada ao Ensino do Português; do terceiro, (1) Morfologia e (2) Teorias do Texto; do quarto, Estudos de sintaxe; do quinto, Teorias do Discurso, do sexto, Teorias Semânticas e Pragmáticas. Nos dois últimos semestres – 7º e 8º - os estudantes devem cursar componentes curriculares complementares da área de Português/Linguística, disciplinas que serão oferecidas pelos professores do curso e que os estudantes escolherão, preferencialmente, por afinidade. A lista de componentes da área parece indicar um desejo de completude, no sentido de que abarca não só os níveis de representação de uma linguística do sistema – fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, mas também de uma linguística do discurso, que agrega a pragmática, o texto e o discurso (KOCH, 2000, p.10-13). Essa fragmentação pode colaborar com uma visão geral da área a partir de que o estudante pode tomar posições e fazer suas primeiras escolhas teóricas. Chama atenção, no entanto, que na grade curricular de um curso de licenciatura somente um dos 9 componentes que integram a área – Linguística aplicada ao ensino do português -, tem a palavra ensino no nome. Os outros, se apenas a nomeação for considerada, apontam para uma reflexão teórica.

Para não ficarmos com o nome, exclusivamente, vejamos as ementas dos componentes: a maioria, 7 de 9, comumente depois de registrar conteúdos específicos, que não estão transcritos neste texto, lista o estudo da relação entre os conhecimentos da disciplina e o ensino, do seguinte modo:

❖ **Fundamentos de Língua Portuguesa:** “Das propostas estaduais às diretrizes nacionais para o Ensino Fundamental e Médio. Avaliações governamentais. A questão do livro didático” (PPC, 2014, p. 83).

❖ **Estudos de Fonética e de Fonologia:** “Relação entre estes conhecimentos e o ensino” (PPC, 2014, p. 90).

❖ **Linguística aplicada ao ensino do português:** “Linguística aplicada à leitura, à escrita e ao ensino de gramática. Estudos e discussões de trabalhos voltados ao ensino de língua portuguesa como língua materna. Concepções teórico-metodológicas, advindas de diferentes áreas do conhecimento, que embasam o ensino da leitura/escrita no contexto escolar” (PPC, 2014, p. 92).

❖ **Morfologia:** “Relação entre estes conhecimentos e o ensino” (PPC, 2014, p. 100).

❖ **Teorias do texto:** “Desenvolvimento de competências essenciais à leitura e à produção de textos coerentes e coesos, bem como de seu ensino” (PPC, 2014, p. 101).

❖ **Teorias do discurso:** “Estudo das relações entre teorias do discurso e o ensino de Língua Portuguesa” (PPC, 2014, p. 114).

❖ **Teorias semânticas e pragmáticas:** “Estudo das relações entre teorias semânticas e pragmáticas e o ensino de Língua Portuguesa” (PPC, 2014, p. 121).

As ementas, ao apontarem o estudo das relações entre teoria e prática, fazem-no preferencialmente, de uma forma concisa, a indicar a necessidade de se firmar uma regra: pensar no funcionamento desta ou daquela teoria no âmbito pedagógico, na sua aplicação em sala de aula, na transposição de determinados princípios em procedimentos práticos. Mas teoria e prática aparecem dissociados. Temos a redundância como em “*relação entre estes conhecimentos e o ensino*” que aparece em duas ementas ou “*Estudo das relações entre teorias do discurso (ou entre teorias semânticas e pragmáticas) e o ensino de Língua Portuguesa*”, em outras duas, como indicam os parêntesis. Mas não chega a haver uma distinção precisa acerca dos “conhecimentos” ou das “teorias” que serão aplicadas aos objetivos da sala de aula. *Teorias do Texto*, por sua vez, parece agregar de modo mais pertinente os conteúdos, identificando a necessidade do desenvolvimento de competências para a leitura, a escrita e o ensino de textos. Vale destacar também a *Linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa* cujos conteúdos – leitura, escrita e gramática – são pensados a partir de sua aplicação. E, ainda, *Fundamentos de língua portuguesa* cuja ementa prevê, além da história da língua portuguesa enquanto disciplina, o estudo de diretrizes nacionais, de avaliações governamentais e a análise de livros didáticos, conteúdos importantes para a formação de um professor reflexivo. Questiono, em função da consistência da ementa, o fato de esse componente ser ministrado no primeiro semestre do curso, quando o estudante provavelmente ainda não tem condições de avaliar apropriadamente o conjunto de conhecimentos mobilizados. As disciplinas que não registraram explicitamente nas suas ementas a intenção de refletir sobre o ensino são *Estudos linguísticos* e *Estudos de sintaxe*. A argumentação sobre os componentes curriculares desenvolvida aqui é bem inicial, tem por base apenas as ementas, sem destacar objetivos e mesmo o cronograma do componente, o que poderia mostrar de modo

mais preciso os procedimentos propostos pelo professor. Também não chegamos a avaliar o modo como os componentes curriculares complementares podem contribuir para a formação dos estudantes.

As perspectivas textuais e discursivas que, em tese, têm o potencial de desfazer a dicotomia estrutura e uso, para considerar a enunciação como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82), desenvolvem-se no mundo a partir da década de 60. Mesmo que no Brasil a difusão dessas perspectivas ocorra um pouco mais tarde, temos, hoje, um percurso temporal que gira em torno de 30 anos. Mas, ao que parece, alguns desafios permanecem: ora recorremos a estrutura para contornar a dificuldade da análise da língua em uso e, nesse caso, estrutura refere-se à ideia de descrição e de classificação; ora fazemos uma análise intuitiva, em que os conhecimentos adquiridos ao longo do curso parecem não produzir efeitos diante da realidade escolar.

Essas contradições ficam mais evidentes nos estágios, momento em que os estudantes, preparando-se para a sua prática profissional, são desafiados a fazer relações entre as teorias estudadas e as unidades de língua em uso que, esperamos, sejam objetos de ensino na educação básica. As dificuldades dos estagiários retornam para nós, fazendo-nos analisar a organização do curso, identificando problemas e ajudando a formular soluções.

No começo desta argumentação, identifiquei linguagem e docência como o tema desta escrita. Mas o que essa escolha tem a ver com a comemoração dos 10 anos da área de Letras, na UNIPAMPA? Retomo a pergunta para responder que o raciocínio que desenvolvi neste breve texto relaciona-se a minha experiência como professora desta instituição. Há muito identificava a linguagem como objeto de estudo, isso desde minha formação inicial em Letras, na Universidade Federal de Santa Maria, mas foi na Universidade Federal do Pampa que passei a conhecer, reconhecer e refletir sobre o valor da docência. Retomo também para, e finalizando, ao refletir sobre a teoria acadêmica e as práticas de ensino, contribuir para reformulações futuras, mas que já se aproximam, do Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

Referências

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas (SP): Pontes, 1989.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda R. R. Teoria acadêmica e prática profissional na licenciatura em Letras. In: SILVA, Wagner Rodrigues (Org.). *Letramento profissional em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas (SP): Pontes, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2000.

NASCIMENTO, Evando. Texto, textualidade, contexto. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008.

PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Português e literaturas de língua portuguesa. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/letrasportugueseliteraturas/>. Acesso em: 09 abr. 2016.

A instrução com foco na forma na sala de aula de Línguas Adicionais

Eduardo de Oliveira Dutra

Introdução

Ao longo dos anos, na área de aprendizagem de L2, têm sido observadas modificações, relacionadas à natureza do ensino (instrução) em contextos formais. A principal mudança foi a de um ensino tradicional, baseado em estruturas linguísticas, isto é, ensino com foco nas formas, cuja atenção estava dirigida explicitamente à gramática, à fonologia e ao vocabulário, para um ensino com ênfase de funções sobre formas e de comunicação significativa sobre memorização e repetição mecânica (SPADA, 2014), sem qualquer atenção para forma ou correção do erro, em que ocorria fornecimento de insumo compreensível¹ (KRASHEN, 1982).

Nesse tipo de ensino, não intervencionista, denominado ensino com foco no sentido, de um lado, os estudantes apresentavam fluência e confiança no uso de inglês como L2; por outro lado, sua língua era caracterizada por erros sintáticos e morfológicos. Dito de outra maneira, os estudantes seguiam experienciando dificuldades em relação à acurácia de aspectos gramaticais em suas produções orais e escritas (LIGHTBOWN e SPADA, 2013).

Em contraste, a instrução com foco na forma (IFF), inserido num contexto comunicativo e significativo para o aluno, privilegia tanto a comunicação quanto à acuidade, inclui, respectivamente, atenção² ao significado³ e à forma (HOWATT, 1984). Estudos empíricos (NORRIS e ORTEGA, 2000; SPADA, 1997; 2010; SPADA e TOMITA,

¹ Formas e estruturas um pouco além do nível atual de compreensão da língua ('i+1') são fornecidas aos aprendizes.

² Capacidade limitada (atenção seletiva), necessária para a aprendizagem, que controla o acesso à consciência e a ação (SCHMIDT, 2001).

³ Por significado semântico podemos compreender os significados de itens lexicais ou aspectos gramaticais específicos, ao passo que o sentido pragmático abrange os significados contextualizados que emergem nos atos de comunicação (ELLIS, 2005).

2010) têm apontado a eficácia da instrução com foco na forma⁴ na aquisição de segunda língua. Mais especificamente, os resultados têm revelado que a instrução explícita é mais efetiva que ausência de informação metalinguística e de sinais evidentes para a forma (o ensino implícito).

Neste capítulo apresentamos questões relacionadas à instrução com foco na forma. Nesse sentido, em primeiro lugar, trazemos à tona conceitos referentes a essa abordagem instrucional. Em segundo lugar, indicamos possibilidades de estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas no direcionamento da atenção dos aprendizes para aspectos linguísticos da língua em estudo. Na sequência, abordamos, de modo introdutório, a respeito da caracterização da complexidade dos aspectos linguísticos e da interação entre a prontidão de desenvolvimento e o tratamento instrucional. Por último, tecemos as considerações finais.

A instrução com foco na forma: contextualização

Definições a respeito da instrução com foco na forma têm sido variadas. Para uma discussão mais ampla nessa linha, inicialmente, partimos da visão de foco na forma (doravante FonF) de Long (1991), segundo a qual FonF consiste em chamar a atenção dos estudantes para elementos linguísticos que podem surgir incidentalmente em lições cujo foco primordial está no significado ou na comunicação. Nessa visão de instrução com foco na forma, duas características essenciais, relacionadas à instrução, podem ser identificadas (ELLIS, 2001): 1) foco principal (significado); 2) distribuição da atenção, conforme observaremos no Quadro 1.

Spada (1997, p. 73) define instrução focada na forma (IFF) como “[q]ualquer esforço pedagógico que é usado para chamar implícita ou explicitamente a atenção do aprendiz para forma da língua. Isso pode incluir o ensino da língua por meio de regras gramaticais e/ou reações para erros do aprendiz (*feedback* corretivo)⁵”.

Spada (1997) explica que, na IFF, eventos pedagógicos ocorrem em abordagens baseadas no significado em que o foco da atenção dos aprendizes a elementos linguísticos ocorre espontaneamente ou de modo planejado, ao passo que o FonF restringe-se a eventos pedagógicos baseados no significado em que a atenção dos estudantes a aspectos

⁴ Termo equivalente a EFF.

⁵ Any pedagogical effort which is used implicitly or explicitly to call attention to the way the language learner. This may include direct teaching of language through grammar rules and / or reactions to the learner's errors.

linguísticos sucede em resposta à percepção de necessidades comunicativas. Em outras palavras, a IFF, a partir da ótica de Long (1991), inclui apenas ações pedagógicas incidentais, ao passo que o IFF na visão de Spada (1997) abrange práticas pedagógicas de natureza predeterminada e não planejada.

Em outras visões a respeito da IFF, há também posições distintas quanto ao modo de instrução (ocasional/planejado). De uma parte, há pesquisadores que advogam apenas pelo ensino espontâneo de aspectos linguísticos. De outra parte, existem os que defendem tanto o ensino incidental quanto a instrução planejada. Entretanto, há também aqueles advogam apenas por ações pedagógicas pautadas no ensino planejado de aspectos linguísticos. Nessa ordem, a IFF refere-se:

a) à mudança ocasional de atenção, muitas vezes, às características do código linguístico pelo professor e/ou um ou mais alunos – desencadeada pela percepção dos problemas de compreensão ou produção (LONG e ROBINSON, 1998);

b) a qualquer atividade instrucional incidental ou planejada que é destinada a induzir os aprendizes a prestar atenção à forma linguística (ELLIS, 2001);

c) a lições planejadas orientadas ao ensino de formas linguísticas específicas, desde que tais traços sejam ensinados em contextos por meio de tarefas comunicativas (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998).

Apresentamos, de maneira sumarizada, no Quadro 1, a seguir, as visões instrucionais mencionadas anteriormente, tendo em vista o foco principal de atenção, os tipos e modos de instrução e as ações pedagógicas.

Quadro 1 – Sumário das visões a respeito da IFF

AUTOR	FOCO PRINCIPAL	TIPO DE INSTRUÇÃO	MODO DE INSTRUÇÃO	AÇÕES PEDAGÓGICAS
Long (1991)	Sentido	_____	Incidental	_____
Spada (1997)	Sentido	Explícita ou Implícita	Incidental ou Planejada	Ensino de regras gramaticais/ <i>feedback</i> corretivo
Long e Robinson (1998)	Sentido	_____	Incidental	_____
Doughty e Williams (1998)	Sentido	_____	Planejada	_____
Ellis (2001)	Sentido	_____	Incidental ou Planejada	_____

Fonte: elaborado pelo autor.

No Quadro 1, o contraste entre as visões acerca da instrução com foco na forma nos permite tecer algumas considerações gerais a respeito dessa abordagem. Em primeiro lugar, independentemente do conceito de IFF, a atenção dos aprendizes é destinada a

aspectos linguísticos, com foco primordial no significado. Em segundo lugar, as ações pedagógicas podem ser explícitas ou implícitas (SPADA, 1997). Em terceiro lugar, nessa abordagem, a natureza da prática pedagógica pode ser de três tipos: unicamente incidental (LONG, 1991; LONG e ROBINSON, 1998); apenas planejada (DOUGHTY e WILLIAMS, 1998) e espontânea ou predeterminada (SPADA, 1997; ELLIS, 2001). Por último, quanto às técnicas, incorporadas à prática docente no ato da instrução, é possível incluir o ensino de aspectos linguísticos ou o uso de *feedback* corretivo (SPADA, 1997). Por conseguinte, a instrução com foco na forma, a partir da ótica de Spada (1997), abrange simultaneamente ações pedagógicas, tipos e modos de instrução, o que demonstra ser a definição de IFF mais ampla se comparada aos outros conceitos de instrução com foco na forma.

A instrução com foco na forma: estratégias pedagógicas

A partir da Hipótese da Percepção (Hipótese do *Noticing*), não há aprendizagem sem que haja percepção⁶ por parte do aprendiz de L2, ou seja, registro consciente da ocorrência de algum evento (SCHMIDT, 1990). O *noticing* é a condição necessária e suficiente para converter o insumo em *intake*⁷, “no sentido de promover o desenvolvimento linguístico do aprendiz” (SCHMIDT, 1990, p. 130).

O aprendiz precisa notar, conscientemente, a estrutura linguística da L2 no insumo para que tal estrutura se torne *intake* (SCHMIDT, 1990, 1994). A aprendizagem envolve atenção ou algum grau de consciência (SCHMIDT, 1995; 2010). A consciência (*consciousness*), significando atenção, resulta em aprendizagem (não) direcionada. Por sua vez, a consciência (*awareness*) resulta em aprendizagem (não) consciente.

Apesar dos aprendizes estarem expostos a uma gama de amostras da língua-alvo, segundo Schmidt (1990), a percepção não ocorre em relação a um aspecto geral, mas sucede acerca de formas linguísticas específicas, o que sugere a necessidade de intervenção pedagógica que propicie condições para que os aprendizes percebam elementos linguísticos determinados no insumo⁸.

Professores de L2 e/ou pesquisadores na ASL utilizam uma variedade de técnicas ou tarefas que podem ocasionar a percepção de aspectos linguísticos específicos, por parte dos

⁶ Tradução de *noticing*.

⁷ *Intake* é insumo detectado (SCHMIDT, 1990).

⁸ Amostras a que o aprendiz é exposto como resultado do contato com L2 em comunicação oral e escrita (ELLIS, 1993).

aprendizes, no insumo recebido. Essas técnicas correspondem a estratégias pedagógicas⁹ que auxiliam na ASL, as quais incluem didática dedutiva e/ou indutiva, tarefas de compreensão e processamento de formas linguísticas no insumo e/ou sua produção ao longo da execução da tarefa e *feedback* corretivo (ELLIS, 2005). Por estratégias pedagógicas compreendemos procedimentos pedagógicos pré-delineados utilizados para o aprendiz conhecer, perceber, usar, compreender e adquirir determinado conteúdo (FREITAS, 2014).

O direcionamento da atenção dos aprendizes a aspectos da língua-alvo é possível por meio de explicações gramaticais ou através do fornecimento de dados aos aprendizes, na língua-alvo, a fim de que prestem atenção a traços específicos para obterem generalizações metalinguísticas (NORRIS e ORTEGA, 2000). Esse tipo de intervenção pedagógica é reativa ou proativa. A instrução explícita reativa envolve *feedback* metalinguístico ou explícito aos erros dos aprendizes no que tange ao uso da forma-alvo. Por sua vez, a instrução explícita proativa requer explicações metalinguísticas do aspecto linguístico em estudo, ou o descobrimento da regra em estudo, por parte dos aprendizes, a partir de dados linguísticos fornecidos (ELLIS, 2009).

Feedback corretivo é a reação do professor em relação ao erro do aluno, através do uso de uma técnica corretiva. Lyster e Ranta (1997) explicam, por exemplo, que a correção explícita é um tipo de *feedback* no qual o professor fornece a forma correta e claramente indica que a produção do aluno estava incorreta, enquanto que o *feedback* metalinguístico é um movimento corretivo no qual o professor fornece informações ou perguntas relacionadas à formação correta do enunciado do aluno.

Por sua vez, o ensino implícito, segundo Ellis (2009), pode ser baseado em tarefa em que a atenção para a forma pode ser reativa ou proativa, no sentido de que as tarefas são produzidas para a promoção do uso do traço-alvo, de modo que o desempenho da tarefa possibilita a experiência na forma-meta.

Conforme explica Dutra, Cunha, Menti e Moraes (2015), é possível que o ensino reativo limite, ao longo da abordagem instrucional, as ações pedagógicas do professor, a didática dedutiva e a retroalimentação (*feedback* corretivo), em virtude de sua natureza espontânea, havendo pouca possibilidade de seleção e/ou elaboração de uma tarefa comunicativa, prática que parece estar mais atrelada à instrução proativa.

⁹ Sinônimo de estratégias de ensino.

Nessa última abordagem, segundo Ellis (2005), os aprendizes podem ser expostos à modalidade de insumo em que as formas-alvo são destacadas, por exemplo, por meio de letra cursiva (insumo realçado) e a tipo de amostras da língua-alvo, com exemplos da forma-alvo, em que se solicita aos estudantes que as memorizem, ou se apresentam aos aprendizes dados na L2 (insumo não realçado).

Independentemente do tipo de instrução (explícita/implícita), é possível que o professor faça uso de tarefas no tratamento instrucional. Nesse sentido, a instrução pode ser baseada na compreensão (IBC, doravante) ou na produção (IBP, doravante). Isso significa que as tarefas privilegiam um ou outro tipo de habilidade linguística, podendo ou não incluir instrução explícita. A diferença entre os tipos de instrução em função da habilidade linguística depende se a produção é ou não requerida na tarefa, ou seja, depende de como os aprendizes processam a forma linguística que é o objeto de instrução (SHINTANI, LI e ELLIS, 2013).

O foco do *feedback* na IBC objetiva verificar se os aprendizes compreenderam com êxito e processaram a forma-alvo no insumo. Nesse caso, a amostra da L2 destinada à compreensão pode ser enriquecida ou realçada. Tarefas de identificação de erro, questões com respostas de múltipla escolha, tarefas de interpretação (ELLIS, 1995), a partir das quais o aprendiz estabelece correspondência entre a imagem e a forma-alvo contida no insumo, são as tarefas que integram a IBC (SHINTANI, LI e ELLIS, 2013).

Em contraste, a IBP pretende promover a produção adequada do objeto linguístico de instrução. Em virtude disso, o *feedback* corretivo é dirigido a qualquer erro que o aprendiz comete nas tarefas de produção (SHINTANI, LI e ELLIS, 2013). Existe diferença se a tarefa inclui texto de manipulação ou texto de criação (ELLIS, 1997). A tarefa com texto de manipulação fornece sentenças aos aprendizes contendo a forma-alvo que têm de operacionalizá-las de algum modo. Por sua vez, o texto de criação abrange tarefas que requerem dos estudantes produção livre, que, no caso, apresenta sentenças próprias. Além disso, existem tarefas, no âmbito da IBP, que abrangem substituição de uma forma por outro aspecto linguístico, preenchimento de espaços, transformação de sentenças e tradução de sentenças de L1 para L2.

As habilidades linguísticas envolvidas nas tarefas podem se diferenciar em função do tempo de reação e/ou controle. Os aprendizes na produção oral, em comparação à produção escrita, dispõem de menos tempo, visto que não há possibilidade de planejamento antecipado do que será produzido em virtude da natureza contínua da interação (ALONSO, 1998). Em outras palavras, na comunicação oral, predominam traços

de ações imediatas e de espontaneidade (GÓMEZ, 2005). De maneira similar à produção escrita, na compreensão leitora, é possível maior controle, já que o aprendiz tem a possibilidade de avanço ou retorno às partes específicas do texto quando se faz necessário.

Em razão de delimitação, tratamos da IBP com base na Hipótese da Produção Compreensível (doravante HPC), a partir da qual é possível examinar as possíveis funções¹⁰ que o *output*¹¹ (produção oral/escrita) pode exercer no processo de aprendizagem de uma L2 (SWAIN, 1995; 1998; 2005). Nessa linha, a produção linguística pode desencadear a percepção de problemas linguísticos, já que em tarefas de produção os aprendizes podem reconhecer conscientemente o que conhecem total ou parcialmente a respeito da língua-alvo.

O esforço do estudante quanto à percepção do novo traço linguístico e da diferença entre a sua representação na língua de aprendiz e o insumo na língua-alvo refere-se à Hipótese da Percepção da Lacuna (*Noticing the Gap Hypothesis*). Nesse sentido, é possível que os estudantes se tornem conscientes de um problema linguístico, apesar de não haver *feedback* explícito ou implícito, uma vez que podem perceber a lacuna em seu próprio conhecimento linguístico no momento em que encontram um problema durante a tentativa de produção na língua-alvo (SWAIN e LAPKIN, 1995).

A produção dos estudantes na aprendizagem de uma L2 também pode estar relacionada à formulação e à comprovação de hipóteses. Os erros cometidos pelos aprendizes de uma L2 provavelmente revelam hipóteses a respeito do funcionamento da língua-alvo. Portanto, a produção linguística dos aprendizes serve como meio para que testem hipóteses sobre como funcionam novas formas linguísticas. O *feedback* adotado pelo professor propicia condições para que os estudantes refutem estruturas que fogem às regras da L2. Swain (2005) explica que o processo em que os aprendizes modificam sua produção linguística em resposta ao *feedback* faz parte da aprendizagem. Entretanto, conforme essa pesquisadora, não se tem demonstrado que a produção linguística modificada (reprocessada) prediz aprendizagem. Deste modo, a modificação da produção linguística pode contribuir para o processo de aquisição da L2, contudo, não a garante.

¹⁰ Neste estudo, não incluímos a função de meta-fala.

¹¹ Optamos pelo uso de “produção” ou “produção linguística” em vez de *output*.

O grau de complexidade de formas linguísticas e a prontidão de desenvolvimento dos aprendizes: instrução com foco na forma

A análise da complexidade dos traços linguísticos é problemática, visto que não existe consenso entre os pesquisadores sobre como traços linguísticos simples e complexos são conceituados e caracterizados (SPADA e TOMITA, 2010). O grau de complexidade das formas linguísticas é definido a partir de três perspectivas: psicolinguística, linguística ou pedagógica. Por razão de delimitação, focaremos a primeira perspectiva. Nessa visão, dois critérios são utilizados para o estabelecimento da complexidade de traço linguísticos, a saber: aquisição precoce ou tardia da forma-alvo e menor ou maior dificuldade de processamento.

Por conseguinte, por exemplo, traços adquiridos precocemente são caracterizados como formas simples, ao passo que, no sentido inverso, as formas linguísticas são identificadas como estruturas complexas. Ao longo dos anos, houve uma série de estudos (MEISEL, CLAHSEN e PIENEMANN, 1981; PIENEMANN, 1987; PIENEMANN, JOHNSTON e BRINDLEY, 1988; PIENEMANN, 1989) sobre as sequências de aquisição de traços linguísticos na ASL e a respeito da interação dessas etapas de desenvolvimento com o ensino formal. O progresso dos aprendizes, ao longo dos estágios de desenvolvimento, é dependente de sua capacidade de processamento psicolinguístico (MEISEL, CLAFHSEN e PIENEMANN, 1981). Em outras palavras, o processamento de um traço linguístico de um estágio específico está relacionado ao fato de o aprendiz ter sido capaz de processar o(s) aspecto(s) linguísticos do estágio anterior. Portanto, uma etapa serve de pré-requisito para outra.

A prontidão do desenvolvimento dos aprendizes refere-se às restrições de processamento que funcionam como pré-requisitos para a aquisição de formas específicas (BARDOVI-HARLIG e COMAJOAN, 2008). Por conseguinte, o aprendiz está pronto, do ponto de vista de desenvolvimento, para adquirir um traço específico se os pré-requisitos para o estágio seguinte tiverem sido cumpridos. A título de exemplo, a operação do processamento caracterizando X+1 é também adquirida para o estágio X+2. De igual maneira, a operação integrante do estágio X+2 é necessária para o estágio X+3. Portanto, cada estrutura adquirida mais tarde requer uma operação adicional. Em função disso, estruturas do estágio X+3 não podem ser processadas no estágio X+1, visto que os aprendizes não adquiriram ainda o pré-requisito necessário para o processamento da operação em questão (PIENEMANN, 1989).

A fim de que a interação entre a IFF e a sequência de desenvolvimento produza impacto positivo, a partir da Hipótese da Ensinabilidade (PIENEMANN, 1985, 1989), é necessário que a intervenção didática seja organizada de acordo com o nível de preparação psicolinguística dos estudantes. O ensino explícito é capaz de melhorar a aquisição da L2 em relação à velocidade de aquisição, à frequência na aplicação da regra e aos diferentes contextos em que a regra deve ser aplicada desde que o aprendiz esteja no estágio de aquisição adequado (PIENEMANN, 1985).

Portanto, a intervenção instrucional resultará benéfica na ASL apenas se está em uma etapa além do estágio de desenvolvimento atual, ou seja, se o ensino direciona o aprendiz para o seu próximo nível de desenvolvimento. Materiais didáticos destinados a etapas inferiores ou superiores ao estágio de desenvolvimento atual dos aprendizes provavelmente serão menos efetivos no avanço dos estudantes para o seu próximo nível de desenvolvimento.

O estudo de síntese narrativa realizado por Spada (1997) e a meta-análise de Spada e Tomita (2010) apontaram que os resultados das pesquisas a respeito da interação da intervenção pedagógica com o nível de desenvolvimento dos aprendizes têm sido mistos. De um lado, há pesquisas (PIENEMANN, 1984; 1988; 1989; MACKEY, 1995; MACKEY e PHILP, 1998) que corroboram a hipótese de que os aprendizes se beneficiam mais da instrução que é dirigida para o seu próximo estágio de desenvolvimento. De outro lado, existem investigações (DOUGHTY, 1991; SPADA e LIGHTBOWN, 1999), cujos resultados apresentaram evidências contrárias a essa hipótese. Em outras palavras, a instrução com foco na forma foi efetiva quando esteve dirigida a estágios além da etapa de desenvolvimento atual dos aprendizes.

Considerações finais

A instrução com foco na forma, a partir da ótica de Spada (1997), demonstra ser a definição de IFF mais ampla se comparada às outras definições de abordagem instrucional. A palavra *forma* não equivale à gramática. Independentemente do tipo de instrução (explícita ou implícita), é possível tanto a pré-organização (proativa) do tratamento quanto à instrução incidental. Entretanto, no segundo caso, as ações pedagógicas podem limitar-se à didática dedutiva e ao uso de *feedback* corretivo. Acrescentamos a isso o fato de que a instrução de aspectos linguísticos num ambiente comunicativo também ser classificada em função da habilidade linguística requerida (produção ou compreensão).

Quanto à interação entre a intervenção pedagógica e o estágio de desenvolvimento, segundo a Hipótese da Ensinabilidade, o direcionamento para o próximo estágio de desenvolvimento do aprendiz, que corresponde ao ajuste da intervenção pedagógica para o estágio linguístico seguinte, produz benefícios na ASL, tais como: velocidade de aquisição e frequência na aplicação da regra alvo. Contudo, existem evidências de que o tratamento instrucional dirigido a estágios mais avançados ocasiona benefícios na ASL.

Referências

- ALONSO, Encina. *¿Cómo ser profesor/a de español y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa, 1994.
- BARDOVI-HARLIG, K. e COMAJOAN, L. Order of Acquisition and Developmental Readiness. In: SPOLSKY, B. e HULT, F. (orgs). *The Handbook of Educational Linguistics*. Australia: M. Blackwell Publishing, 2008.
- DUTRA, E. O. et al. A instrução com foco na forma na sala de aula de língua estrangeira. In: BARCELLOS, Campelo; DUTRA, Eduardo; PINHO, Isis; ROTTAVA, Lucia; SILVA, Patrícia (Org.). *Reflexões em Linguística Aplicada: a formação de professores de línguas e a prática em sala de aula - caminhos e expectativas*. Uma homenagem à Profa. Dra. Marília dos Santos Lima. 1ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015, v. 1, p. 24-42.
- DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica. *Focus on form: theory, research, and practice*. (Ed). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: CUP, 1998.
- DOUGHTY, Catherine. *Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of ESL relativization*. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 431-469. Cambridge: CUP, 1998.
- ELLIS, Rod. *The study of second acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ELLIS, Rod. Introduction: Investigating form-focused instruction. In: *Language Learning S1: Supplement 1*, p.1-46, 2001.
- ELLIS, Rod. *Interpretation tasks for grammar teaching*. TESOL Quartely, 29, 87-105.
- ELLIS, Rod. *Second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1997.
- ELLIS, Rod; BASTURKMEN, Helen; LOEWEN, Shawn. Learner uptake in communicative ESL lessons. In: *Language Learning*, 51, p. 281-318, 2001.
- ELLIS, Rod. Psycholinguistic aspects of interlanguage. In: *Second Language Acquisition*. Oxford. New York, 2011.
- GÓMEZ, R. P. La expresión oral. In. *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). LOBATO, Jesús e GARGALLO, Isabel. Madrid: Editorial, SGEL, 2004.
- LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake negotiation of form in communicative classroom. *Studies in second Language Acquisition (SSLA)*, v.9, p. 37-66, 1997.
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. 4ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- LONG, Michael. *Does second language instruction make a difference? A review of the research*. TESOL Quarterly, 17, p. 359-382, 1983.
- LONG, Michael. Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In: DE BOT, K. et al. (Ed.). *Foreign – Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: Benjamins, 1991, p. 39-52.

- LONG, M; ROBINSON, P. Focus on form: theory, research, and practice. In: DOUGHTY, C; WILLIAMS, J. (Ed). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge; CUP, 1998.
- NORRIS, John; ORTEGA, Lourdes. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528, 2000.
- PIENEMANN, M. Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186-214, 2008.
- PIENEMANN, M. Learnability and syllabus construction. In: HYLSTENSTAM, K; PIENEMANN, M. (Eds.). *Modeling and assessing second language acquisition*. Multilingual Matters. Clevedon: Avon, p. 23-75, 1985.
- _____. Is language teachable? *Applied Linguistics*, 10 (1) 52-79, 1989.
- _____. Determining the influence of instruction on L2 speech processing. *Australian Review of Applied Linguistics*, 10 (2), 83-113, 1983.
- PIENEMANN, M.; JOHNSTON, M.; BRINDLEY, G. *Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment*. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 10, n. 2, p. 217-243, 1998.
- SHINTANI, Natsuko; LI, Shaofeng; ELLIS, Rod. *Comprehension-Based Versus Production-Based Grammar Instruction: A Meta-Analysis of Comparative Studies*. *Language Learning*, 63:2, 2013 p .296-329.
- SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Orgs.). *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1995, p. 125-144.
- SWAIN, Merrill. Atención a la forma a través de la reflexión consciente. In: DOUGHTY, Catherine; WILLIAMS, Jessica (orgs.). *Atención a la Forma en la Adquisición de Segundas Lenguas en el aula*. Traducción y Edición Española Editorial Edinumen, 1998.
- SWAIN, Merrill. The output hypothesis: Theory and research. In: HINKEL, Eli (Org.). *Handbook on research in second language teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 471-483.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. *Problems in output and cognitive processes they generate: a step toward second language learning*. *Applied Linguistics*, v. 16, p. 371-391, 1994.
- SCHMIDT, R. *The Role of Consciousness in Second Language Learning*. *Applied Linguistics*. v.11 n.1 p.129-158, 1990.
- _____. Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 14, p. 357-385, 1992.
- _____. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for Applied Linguistics. In: *Consciousness in Second Language Learning*. *AILA Review*, n. 11, p. 11-23, 1994.
- SCHMIDT, R. Attention, awareness, and individual differences in language learning In: CHAN, M. W. et al. *Anais da ClaSIC 2010*. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, December 2-4, 2010 p.721-737.
- SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: SCHMIDT, R. (Ed). *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, 1995. p. 1-63.
- SPADA, Nina. *Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research*. *Language Teaching*. 30, 73-87. 1997.
- _____. Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research. *Language Teaching*, 44, 225-236, 2010.
- SPADA, Nina et al. *Developing a questionnaire to measure learners' preferences for isolated and integrated form-focused instruction*. *System*, 37, p. 70-81, 2009.

- SPADA, N.; LIGHRBOWN, P. M. *Instruction, first language influence, and developmental readniss in second language acquisition*. *Modern Language Journal*, 83(1), 1-22, 1999.
- _____. *Form-focused instruction: isolated or integrated?* *TESOL Quartely*, 42(2), 181-207. 2005.
- SPADA, N.; TOMITA, Y. *Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis*. *Language Learning*, 60(2), p. 1-46, 2010.
- SPADA, N. *Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research*. *Language Teaching*. 44, 225-236, 2011.
- SPADA, N; JESSOP, L; SUZUKI, W. et al. *Isolated and integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge*. *Language Teaching Research*, p. 1-21, 2014.
- SPADA, N. *Instructed second language acquisition research and its relevance for L2 teacher education*. *Education Matters*, v. 2, 41-54. 2014.
- TODE, Tomoko. *Durability problems with explicit instruction in an EFL context: the learning of the English copula be before and after the introduction of the auxiliary*. *Language Teaching Research*, 11(1), p. 11-30, 2007.
- WILLIAMS, J.; EVANS, J. *¿Qué clase de atención y a qué formas? Atención a la Forma en la Adquisición de Segundas Lenguas en el aula*. Traducción y Edición Española Editorial. Edinumen, 1998.

Relações entre teoria e prática e a formação da(s) identidade(s) docente(s)

Louise Silva do Pinho

Este ensaio memorialístico apresenta uma reflexão sobre as relações entre teoria e prática na formação da docência e como essas relações influenciam na formação da identidade docente, a partir de um olhar multifacetado. Caracterizo dessa forma as perspectivas a partir das quais tecerei essa reflexão porque, ao longo de minha trajetória no universo acadêmico e, mais especificamente, nos cursos da área de Letras da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus Bagé/RS, nos níveis de graduação e mestrado, assumi diversos papéis, todos na mesma área, ensino de línguas e estudos da linguagem, e todos na mesma instituição. Como aluna de graduação, voluntária em projeto de extensão, aluna de pós-graduação em nível de mestrado e docente na graduação, convivi e ainda convivo com inquietações que dizem respeito ao modo como as teorias, que a cada dia nascem e se renovam em um contínuo infinito e com as quais dialogamos diariamente, influenciam ou podem influenciar as práticas docentes e a formação da identidade dos professores.

Proponho a reflexão sobre esse tema por considerá-la uma das questões centrais da área de ensino e aprendizagem de línguas, já que a integração entre teoria e prática, desde a formação dos professores, é fundamental para que os estudos realizados por pesquisadores da área no país e no mundo, que propõem melhorias e apontam novos caminhos para a educação, alcancem de fato aqueles que deveriam beneficiar, os estudantes. Além disso, refletir sobre a relação entre teoria e prática na formação de professores e no ensino é um caminho para evitar a formação de um *habitus*¹ que se baseie somente na intuição ou na repetição de comportamentos já vistos em outros sujeitos e construir um “*habitus* de profissional reflexivo” (PERRENOUD, 2002, p. 84), ou seja,

¹ Conforme Bourdieu, *habitus* é uma “espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação” (BOURDIEU, 2011, p. 42).

aquele no qual o professor tem consciência de suas escolhas pedagógicas e consegue relacioná-las a suas práticas.

Além disso, a identificação ou falta de identificação de cada sujeito com determinadas teorias da área está relacionada com sua identidade, suas crenças, suas concepções de vida e de mundo, que se tornarão presentes também em sua atuação profissional, na forma como conduz a sala de aula, em seus planejamentos e nos materiais que oferece aos seus alunos. É possível que o contato do discente de graduação com diferentes olhares, de acordo com as perspectivas de seus professores que, em geral, abordam em suas aulas as teorias relacionadas a suas linhas de pesquisa e estudo, ou de linhas teóricas afins, influencie a sua própria identidade docente e a maneira como pode relacionar as teorias com suas práticas presentes ou futuras, pois, conforme Hall, as identidades “não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos” (HALL, 2011, p. 108).

Durante toda minha trajetória acadêmica nessa universidade, a relação discutida aqui se estabeleceu de modo distinto em cada uma das etapas que mencionei: aluna, professora-aluna, professora. Em alguns momentos, principalmente no início da vida acadêmica, teoria e prática estiveram um pouco ou totalmente afastadas uma da outra. Mais tarde, após o contato com a sala de aula e reflexão sobre a prática, foi possível observar essa relação de forma integrada. Há fatores influenciadores que podemos considerar ao pensar nessas relações, como o diferente tipo de contato que tivemos com as teorias relacionadas ao ensino e aos estudos da linguagem, de identificação ou de negação, mais profundo ou mais superficial, em cada uma das etapas, e a experiência de prática do ensino na sala de aula. Conforme esses fatores mudavam, ao longo de minha formação docente, a relação que estabelecia entre teoria e prática também mudava e, em consequência disso, minha identidade como docente se transformava, já que as identidades estão em constante “processo de mudança e transformação” (HALL, 2011, p. 108).

No princípio da minha graduação em Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, relacionar teoria e prática não era uma preocupação explícita dos discentes, possivelmente por dois motivos: as práticas ainda pareciam distantes para a maioria e estávamos apenas começando o estudo das teorias da linguagem. A busca da compreensão desses estudos e também de conhecer outros teóricos ou outras pesquisas que já haviam sido feitas na área era predominante.

No entanto, desde então, os docentes do curso de Letras promoviam a reflexão sobre nossas futuras práticas, partindo dos pressupostos das teorias que estudávamos, o que foi

muito importante para desenvolver a consciência de que, em momentos futuros, todas aqueles nomes, estudos, conceitos poderiam nos dar sustentação para ensinar línguas e literatura. De acordo com Perrenoud, a formação deve servir para desconstruir rigores que se originam na reprodução da “pedagogia que sofreram quando eram alunos, adotando estratégias autoritárias, desvios, formas de manipulação velhas como o mundo” (PERRENOUD, 2002, p. 84). Isso podia ser visto nas discussões feitas sobre o ensino, durante as aulas, e o que faríamos quando estivéssemos na posição de professores. Muitas vezes, eram apresentadas apenas concepções do senso comum e, através de visões estreitas, alguns só conseguiam ver impedimentos e dificuldades ou apresentar críticas ao trabalho de professores já atuantes nas redes municipal e estadual, sem base teórica, sem refletir sobre o contexto do qual falavam e sem nenhuma proposta para solucionar os problemas que apontavam.

Esses discursos, vindos de discentes, eram muito frequentes nos componentes curriculares e é possível que também interferissem nas relações entre teoria e prática que tentávamos estabelecer, já que, não importa qual fosse a área ou a concepção teórica estudada, tentavam criar uma barreira entre o que era discutido dentro da academia e o que seria feito na sala de aula e pareciam também dificultar o trabalho dos nossos professores, que tentavam nos mostrar caminhos, alternativas para a melhoria do ensino e encontravam muitas pessoas resistentes ao novo, ao desconhecido e aos possíveis riscos.

A identidade é construída na relação com o outro, “por meio da diferença” (HALL, 2011, p. 110), e, embora visse tantas pessoas demonstrando ceticismo ou resistência às teorias produzidas na academia para o trabalho com a linguagem na sala de aula, que muitas vezes acabavam influenciando alguns colegas, a não-identificação com os discursos pessimistas também era um caminho possível. Conforme Hall, “é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos”. (HALL, 2011, p. 109). Foi esse caminho que me fez optar por conhecer cada vez mais os estudos da linguagem, as teorias do discurso, as áreas de estudo da linguística, as pesquisas em educação e, a partir disso, compreender a realidade na qual eu estava inserida.

Com a chegada dos estágios obrigatórios em língua portuguesa, pensar a relação entre teoria e prática tornou-se fundamental, pois nesse momento já não se tratava apenas de refletir sobre o tema dentro do grupo ou de fazer projeções de possíveis futuras experiências, mas sim do contato com a prática real, com alunos reais, em instituições de ensino que faziam cobranças sobre o que esperavam dos estagiários. Era o momento de

testar hipóteses, de pensar em como os conceitos estudados no decorrer dos semestres poderiam ajudar a elaborar aulas nas quais os alunos aprendessem não apenas as línguas ou a literatura, mas também a refletir e a posicionar-se criticamente diante da realidade por meio dos discursos. Assim, iríamos, conforme Bourdieu, “proceder a uma análise da lógica específica e das condições sociais de possibilidade do conhecimento erudito que é inseparavelmente uma análise da lógica específica do conhecimento prático” (BOURDIEU, 2009, p. 49), ou seja, dentro de cada contexto de estágio, verificar se o conhecimento teórico era possível de ser inserido em cada contexto de prática, conforme seu funcionamento.

Essa aplicação do conhecimento teórico na prática, porém, não foi fácil nesse primeiro momento, de modo que a orientação dos professores de estágio foi de suma importância para que conseguíssemos elaborar as aulas de maneira coerente com o que era esperado de nós a partir da formação que recebemos e também para ajudar-nos a refletir sobre nós mesmos na posição de professores e sobre nossa identidade - que tipo de professor gostaríamos de ser, como queríamos que fossem nossas aulas e que tipo de relações estabeleceríamos com nossos alunos. Cada um dos estagiários partia de uma realidade diferente, alguns com experiência de sala de aula fora da universidade e contato suficiente com a teoria e outros, como era meu caso, sem nenhuma experiência com a prática, mas com experiência em pesquisa desde os primeiros semestres. A atuação na sala de aula refletia isso, principalmente na dificuldade que sentia em fazer a transposição didática dos conteúdos que deveria ensinar aos alunos.

A partir dessa etapa, muitos aspectos importantes ficaram claros e, aos poucos, fui percebendo que o conhecimento das teorias era algo individual, para minha formação, para a compreensão de minha atuação profissional e de minhas escolhas. Eu não precisava, talvez nem deveria, falar em Bakhtin ou dialogismo nas minhas aulas de língua, por exemplo. O que eu poderia fazer, sim, era colocar o dialogismo em prática, propiciando momentos de troca e diálogo entre os alunos e entre mim e eles. A teoria deveria estar presente, mas não de forma explícita para os alunos, e sim para mim, para que eu, na posição de professora, orientasse minhas ações na sala de aula, de modo que elas não seguissem somente a intuição, mas também acionassem “os saberes e os esquemas de reação, de apreciação, de percepção e de decisão do professor” (PERRENOUD, 2002, p.83) que, quando praticados de forma consciente, caracterizam a prática reflexiva.

Mais tarde, como professora estagiária em um projeto de extensão vinculado ao curso de Letras, o Núcleo de Línguas Adicionais², atuando na área de língua espanhola, os desafios que a prática me proporcionou foram outros. Minha relação com as teorias ao elaborar os planos de aula ou na maneira de conduzir as aulas já não era tão conflituosa, embora ainda precisasse recorrer à orientadora em alguns momentos difíceis. No entanto, apesar de todo o esforço que fazia para elaborar aulas coerentes, atrativas e interessantes, seguindo tudo o que tinha aprendido e os pressupostos teóricos dos autores que estudava, encontrei dificuldades de outra natureza.

Dediquei-me bastante à parte formal da aula, ao plano de ensino, ao material didático, ao conteúdo, enfim, ao que era concreto. Porém, não parava para pensar que, durante aquelas horas em que estava junto aos alunos, havia uma interação. Percebi que, até então, embora pensasse muito nos alunos ao selecionar exercícios, textos, vídeos ou conteúdos para abordar nas aulas de espanhol, em nenhum momento pensei em como era minha relação com eles naqueles momentos de interação. Havia uma barreira que me separava deles, o que minha orientadora notou em uma das aulas que assistiu e que mais uma vez me fez pensar, já que a teoria que norteava minhas ações defendia a interação pela linguagem e, embora eu buscasse sempre promover a interação nas aulas, não interagira com os alunos.

Segundo Perrenoud, metodologias e fundamentações teóricas “não têm sentido e são desestimulantes se estão desconexas de uma certa relação com o mundo, com a ação, com o pensamento e com o saber” (PERRENOUD, 2002, p. 88). Até então, as relações que tentava estabelecer entre teoria e prática estavam restritas ao planejamento das aulas e sua posterior execução, vista desde um olhar externo e distante. Em nenhum momento me inseri dentro da teoria, de modo que ela me ajudasse não só a compreender e a conduzir os procedimentos que executava na sala de aula, mas as relações interpessoais e o ambiente como um todo. Não pensava no conhecimento teórico como uma forma de compreender a vida.

Iniciei meus estudos do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas algum tempo depois, na mesma instituição, a UNIPAMPA, campus Bagé/RS. Depois de tanto tempo buscando nas teorias caminhos que me ajudassem em minha prática docente, eu precisava teorizar sobre a prática, o que era exigido pelo mestrado em função de sua modalidade de mestrado profissional. Além disso, deveria criar, a partir de minha própria teorização, algum produto pedagógico, como um material didático, que pudesse auxiliar professores

² Projeto de extensão que oferece, semestralmente, cursos de línguas adicionais gratuitos à comunidade.

atuantes em suas aulas. A perspectiva a partir da qual eu pensaria a relação entre teoria e prática havia mudado e, dessa forma, novos desafios surgiriam.

Voltei ao mesmo projeto de extensão no qual fiz meu estágio obrigatório, o Núcleo de Línguas Adicionais, agora como professora voluntária e pesquisadora. Precisava elaborar as aulas tendo em vista que tudo o que fosse feito nelas seria transformado em dados para minha pesquisa, sobre os quais eu deveria teorizar e gerar uma proposta para o ensino de línguas na dissertação que deveria defender, além de criar um produto pedagógico útil para professores em atuação. Ao mesmo tempo, as aulas ministradas deveriam ser aulas de língua como eu faria em qualquer outra situação e conforme os objetivos do projeto, já que se eu transformasse o grupo em algo semelhante a um laboratório, cujo objetivo fosse apenas geração de dados, o curso poderia tornar-se monótono e pouco produtivo para os alunos. A relação entre teoria e prática possuía uma dupla rota: eu deveria teorizar sobre minha própria atuação docente e também deveria conduzir minhas ações pedagógicas de modo que fosse possível problematizá-la posteriormente na dissertação de mestrado.

No decorrer da pesquisa, mudei de perspectiva diversas vezes, provavelmente porque meu olhar sobre mim mesma como professora e sobre o que acontecia, aula a aula, no projeto, mudava a cada dia. Conforme eu entrava em contato com diferentes discursos, pensava sobre minha prática e passei a buscar aporte teórico em diferentes áreas do conhecimento, a fim de encontrar respostas para todos os fenômenos que observava no grupo de pesquisa. Minha identidade se transformava, conforme a concepção de Hall (2011), na medida em que eu entrava em contato com outros discursos, outras áreas do conhecimento, que me ajudavam a entender melhor o mundo no qual eu estava inserida. As teorias não surgem de forma arbitrária, isoladas da realidade, mas sim a partir dela, a partir das necessidades e dificuldades encontradas pelas pessoas em suas relações com o mundo. Quando deixei de pensar nas teorias como objetos, que usamos de acordo com a necessidade ou com as circunstâncias, e passei a vê-las como diferentes formas de perceber a realidade e a vida, comecei a ver sentido na necessidade de teorizar mais, a cada dia, dentro do universo acadêmico.

Ainda em fase de conclusão do mestrado, assumi outra posição e uma nova perspectiva a partir da qual veria a relação entre teoria e prática, a de professora de graduação, no curso de Letras, na mesma instituição. Como professora universitária, era eu quem deveria levar as teorias aos alunos e estimulá-los a estabelecerem relações com suas futuras práticas. Ao mesmo tempo, não conseguia deixar de me ver refletida naqueles alunos e de lembrar de todas as indagações que me fiz e conflitos pelos quais passei ao ser

iniciada nas teorias de linguagem e ensino, quando fui aluna. Além disso, era necessário considerar que minhas escolhas teóricas relacionadas aos estudos da linguagem não eram as únicas, e que certamente propiciar o contato dos alunos com uma perspectiva e não outras seria uma forma de também influenciar a formação de suas identidades como docentes.

Acredito, pensando nessa experiência, que o papel do professor é o de formar alunos e futuros professores para serem professores-pesquisadores, ou seja, que sejam sujeitos aptos a refletir sobre os estudos com os quais se deparam na academia e que sejam capazes de pesquisar, de buscar novas perspectivas e novos caminhos quando perceberem que só aquilo que é conhecido não é suficiente. A formação teórica e o conhecimento de áreas do conhecimento, de linhas teóricas e metodologias de pesquisa, quando abordados de modo que a reflexão sobre o conhecimento erudito seja estimulada, podem fazer da universidade “o contexto privilegiado dedicado a uma formação em prática reflexiva” (PERRENOUD, 2002, p. 89), a prática que não é feita de forma automatizada, mecânica ou intuitiva, mas a prática na qual os sujeitos envolvidos interagem de modo a compreenderem o mundo e a vida. A relação entre teoria e prática ainda é e acredito que sempre estará presente em minha vida acadêmica, assim como na de muitos outros acadêmicos como eu. Acredito que todo professor e/ou pesquisador necessite pensar nessa relação em sua atuação profissional, em qualquer momento ou em qualquer lugar onde atue. Entendo este relato como uma proposta de reflexão para todos os discentes e docentes da área de Letras, um convite a pensar sobre a maneira como as teorias estão presentes na universidade e nos cursos de formação de professores.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Tradução Odaci Luiz Coradini. Petrópolis RJ: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 11 ed. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 2011.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Um estudo da evasão nos cursos de Letras da Universidade Federal do Pampa

Táise Simioni

Sara dos Santos Mota

Christianne Marciano dos Reis

Natalia Trojahn Simões

Introdução

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), constituída em uma estrutura *multicampi*, está localizada no Rio Grande do Sul, mais precisamente na “Metade Sul” do estado. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) da instituição, essa mesorregião caracteriza-se por apresentar baixos índices econômicos e sociais, sendo um de seus principais problemas o acesso à educação básica e superior.

Dadas as condições regionais e considerando a missão para a qual a instituição foi criada, “promover a educação superior de qualidade, com vistas à formação de sujeitos comprometidos e capacitados a atuarem em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional” (UNIPAMPA, 2013b, p. 20), ações institucionais são fundamentais para identificar as motivações dos estudantes quanto à evasão e, dessa forma, buscar diminuí-la. Isso porque a evasão é um problema que vai de encontro à missão da universidade e afeta diretamente os resultados do sistema educacional. A evasão de estudantes acarreta desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos, tanto para a universidade, quanto para a sociedade e para o estudante.

Nesse sentido, a presente pesquisa surgiu no âmbito do “Programa de Desenvolvimento Pedagógico” (PDP) da UNIPAMPA, a partir do projeto conjunto “Um estudo da evasão nos cursos de graduação do campus Bagé”, no segundo semestre de 2014. É importante mencionar que este campus apresentou, em anos consecutivos, os maiores

índices anuais de evasão estudantil entre os demais campi da universidade (UNIPAMPA, 2013a).

O contexto exposto motivou as coordenações dos Cursos de Licenciatura em Letras do campus Bagé – Letras-Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas e Letras-Português e Literaturas de Língua Portuguesa – e seus Núcleos Docentes Estruturantes a desenvolverem um estudo com o objetivo de determinar os índices de evasão nesses cursos e suas principais causas. É pertinente destacar que ambas as licenciaturas deram início à implantação de seus Projetos Pedagógicos (PPCs) no ano de 2013, após reforma curricular. Por isso, a pesquisa concentrou-se nos semestres iniciais dos cursos (2013/1, 2013/2, 2014/1), voltando-se para as primeiras turmas de alunos ingressantes.

No tocante aos cursos de Letras, Palharini (2008, p. 153) destaca que “não são muitos os estudos encontrados que se relacionem diretamente com a evasão e que permitam amparar uma discussão mais consistente sobre a natureza de suas causas”. Assim, a pesquisa realizada pretende servir como subsídio para pesquisas futuras de outros cursos de Letras.

No que se refere à estrutura da pesquisa, inicialmente, apresentaremos considerações a respeito da evasão presentes na literatura, a partir de autores como MEC (1996), Cabrera et al. (2006), Silva e Filho et al. (2007), Palharini (2008), Tigrinho (2008) e Lobo (2012), entre outros, a fim de compreender sua complexidade, causas e efeitos no ensino superior. Também retomaremos algumas definições de evasão e os principais fatores que contribuem para esse fenômeno. Em seguida, trataremos da situação dos cursos de Letras analisados, inserindo-os no contexto mais amplo dos cursos de formação de professores, isto é, de outras licenciaturas. Traremos explicações levantadas pelos estudiosos para a evasão, estabelecendo comparações entre a situação nacional e internacional, bem como analisando sua relação com questões geográficas. Na sequência, fundamentando-se nos autores consultados, justificaremos a inclusão das variáveis consideradas para o desenvolvimento da pesquisa.

Logo após, faremos uma descrição da metodologia, as etapas, procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados. O estudo da evasão nos cursos de Letras do campus Bagé foi desenvolvido a partir de uma metodologia quantitativa para a determinação dos índices de evasão estudantil, tomando como base o trabalho de Prim e Fávero (2013), e mais qualitativa para a análise dos principais fatores de sua motivação.

A respeito dos resultados obtidos em cada etapa e sua discussão, primeiramente, apresentaremos os índices de evasão encontrados, de acordo com as variáveis selecionadas, para, então, traçar um perfil da evasão nos cursos analisados. Em segundo lugar, traremos os resultados relativos às causas da evasão, relacionando-os com os tipos e fatores de evasão registrados em outros estudos.

Finalmente, nas considerações finais, apontamos algumas possibilidades para a realização de outras pesquisas que permitam aprofundar o estudo da evasão nos cursos de Letras da UNIPAMPA e/ou outros cursos de licenciatura, pretendendo servir de base para a proposição de ações estratégicas que busquem diminuir os índices de evasão e combater suas causas, tanto no contexto regional em que a instituição está inserida, como em outros contextos.

Fundamentação teórica

Segundo Silva Filho et al. (2007), a evasão estudantil constitui-se em um problema que afeta instituições de ensino superior, causando “desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno” (SILVA FILHO ET AL., 2007, p. 642). Autores como Tigrinho (2008) e Lobo (2012) também chamam atenção para as perdas sociais e econômicas resultantes da evasão.

Com a finalidade de auxiliar na compreensão deste complexo fenômeno, MEC (1996) propõe a distinção entre três tipos de evasão: do curso, da instituição e do sistema. A evasão do curso ocorre quando o aluno muda de curso dentro da mesma instituição; a evasão da instituição se configura quando o aluno evade da instituição, mas permanece no Ensino Superior; e a evasão do sistema acontece quando o aluno abandona o Ensino Superior.

Cabrera et al. (2006), ao discutirem sobre a importância de uma definição clara de evasão ao se analisar a questão, questionam se deveriam ser incluídos como evasão os casos em que os alunos mudam de curso ou de instituição, mas permanecem no ensino superior. Palharini (2008, p. 148-149) afirma que, nos casos de evasão do curso e da instituição, “não ocorreu perda do investimento em termos globais”. Embora em nosso estudo incluamos os três tipos de evasão na análise, parece-nos pertinente essa relativização das “perdas” quando o aluno não evade do sistema.

MEC (1996) também propõe uma sistematização para os fatores que contribuem para a evasão, esclarecendo que, de fato, há uma inter-relação entre eles. Tais fatores podem

ser: referentes a características individuais do estudante; internos às instituições; e externos às instituições. Discorreremos, brevemente, sobre cada um destes grupos de fatores.

Quanto aos fatores individuais relativos ao aluno que evade, MEC (1996) menciona a mudança de curso (que pode estar relacionada, por exemplo, a uma escolha profissional precoce, ao ingresso em um curso como segunda opção ou à desinformação sobre o curso escolhido), a dificuldade do aluno para se adaptar à dinâmica universitária, bastante diferente do contexto da escola básica, e a incompatibilidade entre o estudo e o trabalho, entre outras questões. Os fatores internos às instituições dizem respeito aos currículos dos cursos, à postura didática dos professores, à insuficiência de programas institucionais (como programas de monitoria e de iniciação científica, por exemplo) e a problemas na infraestrutura das instituições. Por fim, os fatores externos às instituições referem-se ao mercado de trabalho (o que inclui a remuneração e o reconhecimento social da carreira escolhida), à qualidade da educação básica (uma vez que a falta de preparo dos alunos pode levá-los a múltiplas reprovações) e à ausência de políticas públicas voltadas ao ensino de graduação. A exposição destes fatores deixa claro que a evasão é influenciada por questões de naturezas distintas, fazendo-se necessário refletir sobre este intrincado panorama quando se objetiva discutir a evasão.

Apesar de não questionarmos a inter-relação dos fatores mencionados, concordamos com Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), quando estes afirmam que, “embora a evasão seja um fenômeno de causas variadas, a intervenção da universidade pode reduzir sensivelmente suas dimensões, sobretudo naqueles cursos em que as taxas são mais elevadas” (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2003, p. 168). Lobo (2012) afirma de maneira bastante direta que “a evasão é um problema de gestão” (LOBO, 2012, p. 10). Já autores como Silva Filho et al. (2007) e Tigrinho (2008) alertam para o fato de que são poucas as instituições de ensino superior brasileiras que possuem um programa institucional de combate à evasão. É neste contexto que estudos como o que empreendemos tornam-se essenciais, pois chamam a atenção para um sério problema enfrentado pelo sistema educacional e ajudam a refletir sobre como analisá-lo a fim de que se possa buscar soluções.

Neste ponto, destacamos que nossa pesquisa atende a uma proposição de MEC (1996) para a continuidade dos estudos sobre a evasão a partir do quadro que foi apresentado naquele trabalho: “aplicar a metodologia a gerações incompletas com objetivo de identificar tendências mais recentes de diplomação e evasão” (MEC, 1996, p. 64). Por

geração completa, MEC (1996) compreende “o conjunto de ingressantes em um dado curso, em um ano/período-base, ao final do prazo máximo de integralização curricular” (MEC, 1996, p. 59). Desta forma, como esclarece MEC (1996), estudos com gerações completas apresentam a limitação de sempre serem um reflexo do passado, uma vez que serão objeto de análise alunos que ingressaram na universidade já há algum tempo (no mínimo, o tempo necessário para concluir o curso). Assim, é também importante, segundo MEC (1996), a análise de gerações incompletas, pois isto permite uma avaliação mais rápida da evasão em determinado contexto.

Ainda sobre as proposições de MEC (1996) para a continuidade das pesquisas sobre evasão, é sugerido que se realizem “pesquisas com evadidos, buscando identificar as razões que os levaram a abandonar o curso superior” (MEC, 1996, p. 64). Palharini (2008, p. 154) também afirma que é fundamental buscar saber diretamente dos alunos evadidos os motivos que os levaram a abandonar o curso que estavam fazendo. Levando isto em consideração, buscamos, em nosso trabalho, dar voz aos alunos evadidos para que pudessem manifestar os motivos de sua evasão.

A literatura e o contexto de nossa pesquisa

A literatura traz fortes argumentos para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Embora a evasão atinja todos os cursos e todas as regiões do país, alguns dados revelam que nossa situação é particularmente preocupante.

MEC (1996) afirma que as taxas de evasão são altas em todos os cursos de licenciatura que foram analisados. Braga, Peixoto e Bogutchi (2003) destacam a concentração da evasão nos cursos de formação de professores. Tigrinho (2008) e Silva et al. (2012) afirmam que estudantes de licenciatura apresentam maior probabilidade de evadirem. Em um contexto internacional, Cabrera et al. (2006) mostram que as humanidades, em que se encontram os cursos de formação de professores, destacam-se como a área com maior evasão na Espanha, o que aponta para a ideia de que não se trata de um fenômeno exclusivamente brasileiro.

Como esta questão nos é especialmente cara, traremos as possíveis explicações para este fenômeno levantadas por MEC (1996), Tigrinho (2008), Silva et al. (2012) e Cabrera et al. (2006).

Conforme MEC (1996), alguns estudantes, ainda que se sintam vocacionados para desempenhar a profissão inicialmente escolhida, mudam de curso ao perceberem as

possíveis dificuldades que esta profissão lhes trará. Segundo MEC (1996), “no caso das licenciaturas, esta tendência é flagrante e permanente” (MEC, 1996, p. 63). Já no início de seu curso, o aluno de uma licenciatura perceberia que a profissão, além de mal remunerada, não é devidamente valorizada no Brasil. A estas questões, MEC (1996) inclui o fato de que uma grande parcela dos alunos de licenciaturas provém de classes economicamente desfavorecidas, o que lhes traria dificuldades adicionais para seguirem no curso.

Nesta mesma direção, Tigrinho (2008) afirma que alguns cursos, como os de licenciatura, têm pouca procura nos processos de seleção porque estão associados a carreiras sem prestígio social. As atividades profissionais associadas a tais cursos “são socialmente pouco reconhecidas, vinculadas a salários menores e à falta de garantia de emprego” (TIGRINHO, 2008, p. 6).

Silva et al. (2012) trazem mais um componente para esta discussão. Segundo os autores afirmam, a desvalorização social a que está submetida a área das licenciaturas é histórica. Conforme Soares (2004), no Brasil, nas décadas de 1950 e 1960, “se intensifica o processo de depreciação da função docente” (SOARES, 2004, p. 167). Soares (2004) informa que, neste período, ocorre um aumento muito grande no número de alunos, e isto leva a um processo de seleção mais amplo e menos criterioso de professores. Este contexto tem como consequência, segundo a autora, redução de salários e precarização das condições de trabalho.

Cabrera et al. (2006) falam sobre a evasão nos cursos da área de humanidades na Espanha. Segundo os autores, cursos desta área podem ter um ingresso menos restrito, se comparados com cursos de outras áreas. Isto pode fazer com que alunos que não conseguem ingressar em cursos de ingresso mais difícil optem pelas humanidades. Uma possível consequência deste cenário é um mercado de trabalho saturado. Conforme Cabrera et al. (2006), “se unirmos todos estes indicadores, temos um processo que começa com escolhas vocacionais inadequadas, continua com o desenvolvimento de uma perspectiva desanimadora em relação às possibilidades profissionais futuras e, finalmente, encerra-se em uma grande desmotivação que causa a evasão dos estudos” (CABRERA ET AL., 2006, 178-179).

Diante deste cenário, encontra-se amplamente justificada a realização de pesquisas sobre evasão em cursos de licenciatura. Especificamente no caso dos Cursos de Letras, Palharini (2008) afirma que são poucos os estudos sobre evasão, conforme mencionamos anteriormente.

A análise da correlação entre a evasão e questões geográficas leva, mais uma vez, a uma maior preocupação com este fenômeno no contexto em que nos encontramos. Segundo Silva Filho et al. (2007), a evasão anual média foi de 22%, levando em consideração todas as instituições de ensino superior brasileiras no período de 2000 a 2005. Segundo os autores, a região Sul foi uma das que teve médias um pouco acima da nacional durante o período analisado. Dos três estados que compõem a região Sul, o Rio Grande do Sul foi o que apresentou a mais alta taxa de evasão, superando a média nacional. Na verdade, o Rio Grande do Sul foi o terceiro estado do país com a maior média de evasão anual, atrás apenas de Rio de Janeiro e Distrito Federal. Embora os autores não tivessem por objetivo tentar explicar esta situação e não tenhamos também tal objetivo em vista, devemos atentar para este fato. Nossa pesquisa tem por finalidade analisar a evasão em cursos de licenciatura, área em que são registrados altos níveis de evasão, em uma área geográfica que se mostrou propensa a tal fenômeno.

Na próxima seção, discorreremos sobre o que nos diz a literatura em relação às variáveis que serão analisadas em nosso estudo.

A literatura e as variáveis de nossa pesquisa

Nesta seção, traremos informações da literatura que justificam a inclusão das seguintes variáveis em nossa pesquisa: sexo e idade do aluno evadido, semestre em que ocorreu a evasão e forma de ingresso.

Com relação ao sexo do aluno evadido, autores como Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), Dias, Theóphilo e Lopes (2010), Silva et al. (2012), Mello e Santos (2012) e Prim e Fávero (2013) atestam que a evasão entre os alunos do sexo masculino é sistematicamente maior. Braga, Peixoto e Bogutchi (2003) esclarecem que esta tendência é recorrente, independentemente da área de conhecimento a que os cursos pertencem. Os autores propõem duas possíveis explicações para estes resultados.

A primeira se refere ao mercado de trabalho. Homens teriam maior responsabilidade com relação ao sustento da família e teriam mais oportunidades no mercado profissional. Assim, “seria possível supor que eles abandonassem os estudos em maior proporção, em busca de uma atividade remunerada” (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2003, p. 183). Entretanto, os resultados a que os autores chegaram em sua pesquisa não corroboram esta hipótese, uma vez que eles não encontraram uma correlação positiva entre a evasão e o

exercício de uma atividade remunerada. Além disso, estamos vivendo um período em que homens e mulheres dividem a responsabilidade pelo sustento familiar.

A segunda possível explicação nos parece interessante, cabendo estudos que busquem sua comprovação ou não. Segundo esta segunda hipótese, baseada em aspectos culturais, mulheres seriam educadas para enfrentar situações que envolvem uma resolução a longo prazo, o que as obrigaria a enfrentarem dificuldades por um maior período de tempo, tornando-as, assim, mais persistentes. Homens, por outro lado, seriam educados para enfrentarem situações competitivas que se resolvem rapidamente. Segundo os autores, no ensino superior, contariam a favor das mulheres “a persistência e a capacidade de suportar situações adversas e desconfortáveis, por períodos relativamente longos” (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2003, p. 185).

No que se refere à idade do aluno que evade, Mello e Santos (2012) e Prim e Fávero (2013) mostram que a evasão se dá entre os alunos mais jovens. MEC (1996) chama atenção para o fato de que a maioria dos alunos se vê obrigado, muito precocemente, a tomar uma decisão sobre a profissão que seguirá. Nestas circunstâncias, o aluno, que recém saiu da adolescência, já se vê às voltas com uma decisão que terá consequências diretas e importantes para seu futuro. Assim, é muito provável que este jovem “venha a abandonar seu curso, trocando-o, após um ou dois anos como universitário, por outro mais adequado a suas habilidades, formação ou vocação” (MEC, 1996, p. 61).

No que diz respeito ao semestre em que ocorre a evasão, vários autores indicam que esta acontece, predominantemente, no início do curso. Segundo Silva Filho et al. (2007), “verifica-se, em todo o mundo¹, que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes” (SILVA FILHO ET AL., 2007, p. 643). Entre os alunos evadidos que participaram da pesquisa de Palharini (2008), 47,1% abandonaram o curso após o primeiro semestre, e 28,5% frequentaram dois a três semestres do curso antes de evadirem. Assim, Palharini (2008) aponta como um período “crítico” de evasão o período entre a conclusão do primeiro semestre e o final do terceiro. Nesta mesma direção, Dias, Théophilo e Lopes (2010) mostram que 39% dos evadidos haviam concluído o primeiro semestre, e 29% evadiram após a conclusão do segundo semestre. Em Prim e Fávero (2013), cerca de 81% dos evadidos haviam frequentado os três primeiros semestres do curso. A partir desses dados, ressalta-se a importância de lançar um olhar mais

¹ Cabrera et al. (2006) confirmam esta informação quando afirmam que, “sem dúvida, as maiores porcentagens de evasão referem-se a alunos de primeiro ano” (CABRERA ET AL., 2006, p. 177).

cuidadoso para essas etapas iniciais do curso, especialmente no caso dos cursos de Letras do campus Bagé, que se encontram em fase de implantação.

A última variável a ser considerada é a forma de ingresso. Segundo os resultados de Prim e Fávero (2013), mais da metade dos evadidos (7,33% em relação a 12,32% de evasão) ingressou pelo exame vestibular. As outras formas de ingresso consideradas pelos autores foram processo seletivo especial, regime especial e transferência de instituição.

Feitas estas considerações que mostraram de que maneira pesquisas anteriores nos auxiliaram no planejamento e na execução de nossa análise, passemos à metodologia e à discussão dos resultados obtidos.

Metodologia

Conforme já mencionamos, a pesquisa acerca da evasão nos cursos de Letras do campus Bagé foi realizada por meio de uma metodologia de caráter quantitativo, de acordo com o estudo de Prim e Fávero (2013), para a determinação das taxas de evasão geral e de acordo com as variáveis selecionadas. Já em relação às causas que motivaram os estudantes a evadirem, optamos por uma análise qualitativa dos dados, devido ao número de respostas obtidas.

A população pesquisada compreendeu todos os estudantes de Letras-Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas e Letras-Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa (Campus Bagé) que ingressaram nesses cursos entre o primeiro semestre de 2013 e o primeiro semestre de 2014. A primeira etapa do estudo consistiu na coleta de dados dos estudantes por meio da consulta aos relatórios institucionais disponíveis no SIE (Sistema de Informação para a Educação), em que estão armazenadas informações relativas aos assuntos acadêmicos (administrativos e educacionais) na universidade. A partir desses documentos, identificamos a quantidade de alunos ingressos no período, bem como, de alunos evadidos. Em relação aos estudantes que evadiram, foram considerados fatores como sexo, faixa etária, semestre em que ocorreu a evasão e modo de ingresso no Ensino Superior.

A segunda etapa foi dedicada ao cálculo da taxa de evasão no período abrangido (de 2013/1 a 2014/1), isto é, o número de alunos evadidos em relação aos alunos ingressantes que permaneceram nos cursos. Para tal, foi utilizada a mesma fórmula proposta por Prim e Fávero (2013, p. 63), em que N_i se refere ao número de ingressantes e N_e ao número de evadidos, como pode ser observado abaixo.

$$\% \text{ Evas\~{a}o} = \frac{\text{Ne} \cdot 100}{\text{Ni}}$$

Em seguida, ainda nesta etapa, calculamos as taxas de evas\~{a}o em rela\~{c}o ao sexo dos alunos evadidos, \~{a} faixa et\~{a}ria, ao semestre em que os estudantes se encontravam quando evadiram e \~{a} forma de ingresso. Segundo apontamos previamente, a inclus\~{a}o dessas vari\~{a}veis encontra-se fundamentada em outros estudos sobre o tema, os quais demonstram a import\~{a}ncia de analisar o fen\~{o}meno da evas\~{a}o levando em conta tais fatores. A partir da an\~{a}lise dos resultados obtidos, foi poss\~{i}vel delinear o perfil do aluno evadido nos cursos de Letras do campus Bag\~{e}.

A terceira etapa do estudo consistiu na elabora\~{c}o de um question\~{a}rio de preenchimento *on line* no *Google Forms*, a fim de identificar as principais causas que provocaram a evas\~{a}o dos estudantes, o qual foi enviado aos alunos evadidos ap\~{o}s contato telef\~{o}nico. Os dados obtidos nesta \~{u}ltima etapa foram analisados qualitativamente, classificados quanto ao tipo de evas\~{a}o encontrado e, finalmente, relacionados aos fatores de evas\~{a}o propostos por MEC (1996).

Na pr\~{o}xima se\~{c}o, apresentamos e discutimos os resultados obtidos.

Discuss\~{a}o dos resultados

A seguir, s\~{a}o descritos e analisados os resultados obtidos. Na primeira etapa de levantamento de dados, foram observados fatores como sexo, faixa et\~{a}ria, etapa no curso e modo de ingresso dos alunos evadidos, conforme mencionamos anteriormente.

No per\~{i}odo considerado para a an\~{a}lise, de 2013/1 a 2014/1, dos 235 alunos ingressantes nos Cursos de Letras, 80 evadiram, o que corresponde a uma evas\~{a}o de 34,04%. Esta \~{e} uma taxa bastante acima da m\~{e}dia de evas\~{a}o anual de 22% no Brasil, segundo dados de Silva Filho et al. (2007). O Gr\~{a}fico 1 mostra a porcentagem de alunos evadidos em rela\~{c}o \~{a}quela dos alunos ingressantes que permaneceram nos cursos.

Gráfico 1 – Relação alunos ingressantes que permaneceram x alunos evadidos



A Tabela 1 mostra os resultados da evasão no que diz respeito ao sexo dos alunos evadidos. Como é possível observar, as mulheres correspondem a 62,50% da evasão, enquanto os homens são responsáveis por 37,50%. Este resultado seria esperado, uma vez que as mulheres correspondem a 73,20% dos ingressantes, enquanto os homens correspondem a 26,80%. Entretanto, se olharmos mais detidamente os resultados, verificaremos que, entre os 63 alunos ingressantes do sexo masculino, houve uma evasão de 47,61%, pois 30 alunos evadiram, enquanto 50 das 172 alunas ingressantes evadiram, o que corresponde a 29,06%. Isto mostra que a evasão entre os homens foi maior no período observado, resultado que vai ao encontro daquele observado na literatura.

Tabela 1 – Resultados quanto ao sexo dos alunos evadidos

SEXO	INGRESSANTES	% INGRESSANTES	EVADIDOS	% EVADIDOS
Feminino	172	73,20	50	62,50
Masculino	63	26,80	30	37,50
Total	235	100	80	100

A Tabela 2 traz os resultados da evasão por faixa etária. A maior porção do total de evasão (57,50%) ocorre na faixa etária entre 18 e 25 anos, ou seja, entre os mais jovens. Mais uma vez, este resultado seria esperado, tendo em vista que esta faixa etária concentra 47,65% dos ingressantes. Entretanto, diferentemente do que acontece com relação aos resultados referentes ao sexo dos evadidos, estes números não precisam ser relativizados, uma vez que 41,07% dos ingressantes na primeira faixa etária evadem, enquanto, na segunda faixa etária (25 a 32 anos), que detém a segunda maior proporção em relação à evasão total, essa porcentagem cai para 27,11%. Assim, nossos resultados corroboram novamente aqueles encontrados na literatura.

Tabela 2 – Resultados quanto à faixa etária dos alunos evadidos

FAIXA ETÁRIA	INGRESSANTES	% INGRESSANTES	EVADIDOS	% EVADIDOS
18 -25	112	47,65	46	57,50
25 -32	59	25,10	16	20,00
32 -39	27	11,49	10	12,50
39 -46	21	8,94	1	1,25
46 -53	11	4,69	6	7,50
53 -60	5	2,13	1	1,25
Total	235	100	80	100

A Tabela 3 revela os resultados no que diz respeito ao semestre em que os alunos estavam quando evadiram. Como é possível observar, 55% da evasão ocorre quando os alunos estão no segundo semestre do curso. Assim, foi possível detectar o período mais crítico numa fase já crítica para a evasão. Este resultado aponta para a necessidade de se verificar o que pode estar ocorrendo na passagem entre o segundo e o terceiro semestre do curso.

Tabela 3 – Resultados quanto à etapa no curso dos alunos evadidos

SEMESTRE	EVADIDOS	% EVADIDOS
1º	21	26,25
2º	44	55
3º	15	18,75
Total	80	100

A Tabela 4 traz os resultados referentes ao modo de ingresso dos alunos evadidos. Os resultados revelam que a maior evasão ocorre entre os alunos que ingressam via ENEM, que representa 90,22% do modo de ingresso dos alunos. 91,25% do total da evasão encontram-se entre alunos ingressantes pelo ENEM. Dos 212 alunos que ingressam desta forma nos cursos sob análise, 73 evadem, o que significa que 34,43% dos ingressantes via ENEM evadem. Embora a quantidade de alunos que ingressam de outras formas seja pequena, cabem alguns comentários aqui. Em primeiro lugar, registra-se que entre os alunos que reingressaram no mesmo curso (reingresso) e que ingressaram por transferência *ex officio* a evasão não ocorreu. Já nos casos de ingressantes por transferência voluntária (alunos oriundos de outras instituições), a evasão foi de 100%.

Tabela 4 – Resultados quanto ao modo de ingresso dos alunos evadidos

FORMA DE INGRESSO	INGRESSANTES	% INGRESSANTES	EVADIDOS	% EVADIDOS
ENEM	212	90,22	73	91,25
Reopção	10	4,25	3	3,75
Portador de diploma	8	3,40	2	2,50
Transferência voluntária	2	0,85	2	2,50
Reingresso	2	0,85	0	0
Transferência <i>ex officio</i>	1	0,42	0	0
Total	235	100	80	100

Desta forma, é possível traçar um perfil da evasão nos cursos aqui analisados: a evasão tenderá a ser maior entre alunos do sexo masculino, que tenham entre 18 e 25 anos no momento do ingresso, que tenham ingressado pelo ENEM e que estejam no segundo semestre do curso. Após fazermos este levantamento, foi elaborado um questionário de preenchimento *online* para que os alunos evadidos apontassem a principal causa de sua evasão. Optou-se por realizar um contato telefônico prévio ao envio do formulário, a fim de que (i) o endereço eletrônico cadastrado junto à instituição fosse confirmado e (ii) os alunos fossem convidados a responderem ao questionário.

Responderam ao contato telefônico 44 alunos evadidos. Na sequência, o formulário foi enviado a todos os 80 alunos evadidos. Destes, 19 responderam ao formulário, o que corresponde a 23,75% do total de alunos evadidos. Acreditamos que o retorno dado pelos alunos evadidos tenha sido pequeno porque eles já não têm um vínculo com o curso ou com a instituição que os incentive a colaborar através de sua participação. A perspectiva de que sua participação possa contribuir para o curso de onde evadiram talvez não seja um apelo suficiente para que eles dispendam seu tempo com a atividade. Registramos que, por um lado, a maior parte das pesquisas sobre evasão não buscam um contato direto com os alunos evadidos e, por outro lado, pesquisas anteriores que buscaram tal contato também obtiveram baixos índices de adesão dos alunos evadidos. Em Palharini (2008), 29,70% dos evadidos participaram da pesquisa. Em Mello e Santos (2012), essa porcentagem foi de 28,6%. Já em Silva et al. (2012), a pesquisa contou com uma porcentagem de 31,81%, que inclui, entretanto, alunos evadidos e diplomados.

Embora tenham sido poucos os alunos evadidos que responderam ao questionário sobre as causas de sua evasão, suas respostas nos permitem realizar uma análise mais

qualitativa do fenômeno sob análise. Das 14 possibilidades de respostas disponíveis, os alunos evadidos que responderam ao questionário escolheram nove como a principal causa de sua evasão²: desmotivação com o curso (quatro respostas); dificuldade com deslocamento até a instituição (uma resposta); dificuldade de acompanhamento do curso (uma resposta); dificuldade de adaptação na cidade no caso de alunos oriundos de outras regiões (uma resposta); incompatibilidade de horários (uma resposta); mudança de cidade (uma resposta); mudança de curso (cinco respostas); transferência de instituição (quatro respostas); outro (uma resposta).

Em primeiro lugar, destacamos os tipos de evasão encontrados, conforme a classificação proposta por MEC (1996) e mencionada anteriormente: (i) evasão do curso; (ii) evasão da instituição; e (iii) evasão do sistema. Os resultados obtidos permitem concluir que, dos alunos que responderam ao questionário, 21,05% podem ser enquadrados na evasão da instituição, 26,31% na evasão do curso e 52,63% na evasão do sistema. Isto significa que quase metade dos alunos, embora evadam do curso, não evadem do sistema. Embora não neguemos que quaisquer destes tipos de evasão acarretem prejuízos para os cursos e, conseqüentemente, para a instituição, concordamos com a relativização das “perdas” proposta por Palharini (2008). O aluno que não evade do sistema, seja porque mudou de curso ou de instituição, segue na busca por uma formação em nível superior e levará consigo os conhecimentos teóricos e a vivência acadêmica no prosseguimento de sua formação, o que o auxiliará a obter o título almejado.

Em segundo lugar, observamos que as respostas dadas contemplam os três fatores de evasão propostos por MEC (1996): fatores referentes a características individuais do estudante; fatores internos às instituições; e fatores externos às instituições. Em nossa análise, destacaremos a desmotivação com o curso e a mudança de curso, que, juntos, obtiveram 47,36% das respostas. Agrupamos os dois motivos por acreditarmos que a mudança de curso pode ter entre suas justificativas a desmotivação com o curso. Cabe registrar que estes dois motivos mereceriam uma análise mais aprofundada, que não será possível realizar aqui em função de como foi desenhada a pesquisa. De fato, esta questão mereceria uma análise separada em função da complexidade que a recobre. Tal complexidade se evidencia quando percebemos a inter-relação entre os fatores, já mencionada por MEC (1996). A desmotivação com o curso e a decisão por mudar de curso podem ser influenciadas por fatores individuais do aluno evadido (escolha profissional

² As outras cinco opções, que não foram selecionadas por nenhum participante da pesquisa, eram: desvalorização social da profissão escolhida, problemas de saúde, problemas familiares, problemas financeiros e problemas de infraestrutura do campus.

precoce e desinformação sobre o curso escolhido, por exemplo), por fatores internos à instituição (postura didática dos professores e problemas de infraestrutura) e por fatores externos à instituição (questões relacionadas ao mercado de trabalho, por exemplo). Diante dos resultados obtidos nesta pesquisa, abre-se uma possibilidade de investigar o que motiva os alunos a mudarem de curso.

Alguns autores oferecem possibilidades de explicações que poderiam nortear uma futura pesquisa nesta área. Tigrinho (2008) afirma que os alunos podem escolher o curso superior a partir de expectativas infundadas pela falta de informações a seu respeito e a respeito da profissão escolhida. Isto pode gerar decepção e levar o aluno a considerar a evasão como uma opção.

Para Dias, Theóphilo e Lopes (2010), muitos estudantes entram na universidade sem conhecer a profissão escolhida e se desestimulam ao perceberem que não obterão satisfação pessoal nessa escolha. Ainda segundo os autores, novos interesses podem ser descobertos por aqueles que escolheram o curso de maneira precipitada, principalmente. Dias, Theóphilo e Lopes (2010) esclarecem que, “na trajetória acadêmica, com o amadurecimento pessoal e/ou profissional, o aluno pode passar a se interessar por outra área, evadindo do curso” (DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010, p. 5). Os autores sugerem que isto poderia ser evitado se os estudantes recebessem informações precisas sobre os cursos superiores já ao longo do ensino médio.

Lobo (2012) aponta entre as causas mais comuns da evasão “a escolha precoce da especialidade profissional” (LOBO, 2012, p. 40). Segundo o autor, a estrutura e a organização do sistema de ensino brasileiro levam o aluno a realizar esta escolha ainda muito jovem. MEC (1996) também destaca a escolha precoce de uma profissão com um dos motivos de evasão, conforme mencionamos anteriormente.

Prim e Fávero (2013) associam a mudança de curso e a desmotivação com o curso à falta de compreensão dos alunos a respeito dos objetivos do curso escolhido. Segundo os autores, as instituições de ensino superior devem ter conhecimento deste fato e manifestar preocupação com relação a isto. Prim e Fávero (2013) sugerem que um teste vocacional poderia fazer parte da solução.

Estes autores chamam a atenção para a importância da desmotivação com o curso e da mudança de curso no cenário da evasão, o que aponta, claramente, para a necessidade de compreendermos melhor o que está por trás disto para que soluções possam ser pensadas. No contexto de nossa pesquisa, cabe mencionar ainda um fator que poderia

auxiliar no esclarecimento dos dados. No campus em que se localizam os cursos aqui analisados, há somente três cursos das ciências humanas: os dois Cursos de Letras e um Curso de Música. Assim, muitos alunos que gostariam de ingressar em outros cursos da área de humanidades (como Jornalismo, Psicologia, História) acabam optando por um dos Cursos de Letras. O ingresso em um curso que não é exatamente aquele desejado pode aumentar a probabilidade de evasão.

Para finalizar, registramos que Cabrera et al. (2006) informam sobre a eficácia de programas que ofereçam “informações realistas e claras sobre a profissão relacionada a cada curso de graduação antes que os estudos se iniciem” (CABRERA ET AL., 2006, p. 192). Destacamos que, no encontro em que foram divulgados os resultados da presente pesquisa ao grupo de professores, levantou-se com uma das soluções possíveis para enfrentar as altas taxas de evasão a divulgação dos cursos junto aos alunos de ensino médio. Embora esta seja uma atitude que provavelmente teria efeitos positivos, estes poderão ser potencializados se a instituição a que os cursos pertencem desenvolver um programa institucional neste sentido.

Considerações finais

Com a presente pesquisa, tínhamos por objetivo analisar a evasão nos Cursos de Letras da Universidade Federal do Pampa (Campus Bagé). Como foi explicitado anteriormente, estes cursos tiveram início no primeiro semestre de 2013. Desta forma, os dados obtidos nos permitiram fazer uma análise do que MEC (1996) classifica como uma geração incompleta, de maneira a podermos traçar um perfil da evasão que fosse o retrato de um momento presente dos cursos.

Este retrato nos mostrou dados referentes ao sexo, à faixa etária, à etapa no curso e ao modo de ingresso dos alunos evadidos. Assim, chegamos à conclusão de que homens, alunos entre 18 e 25 anos, alunos que estão no segundo semestre e alunos ingressantes pelo ENEM apresentam maiores chances de evadirem em comparação com alunos de perfis diferentes deste. Esperamos que tais dados contribuam para uma possível proposta de combate à evasão nos cursos sob análise e em outros cursos de natureza semelhante.

Além disso, ao verificarmos as respostas dadas pelos alunos evadidos como causa de sua evasão, constatamos que, embora a taxa de evasão tenha sido alta (34,04%), aproximadamente metade dos alunos evadiram do curso, mas não evadiram da instituição ou do sistema, de maneira que, ainda que tenham abandonado o curso, não desistiram da

meta de concluir o ensino superior. Isto, em nossa interpretação, permite que se faça uma relativização das perdas provocadas por tais tipos de evasão.

Os resultados obtidos apontaram, também, para a necessidade de estudos que investiguem especificamente os motivos que levam os alunos a mudarem de curso. Acreditamos, assim, que este estudo forneceu dados relevantes para a compreensão do fenômeno da evasão nos cursos sob análise e contribuiu para o planejamento e execução de outras pesquisas a serem realizadas a partir destes resultados.

Referências

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v. 8, n. 1, p. 161-189, 2003.

CABRERA, Lidia. et al. The problem of university dropout. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 12, n. 2, p. 171-202, 2006. Disponível em: <http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1eng.htm>. Acesso em: 10 jun. 2015.

DIAS, Ellen C. M.; THEÓPHILO, Carlos R.; LOPES, Maria A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes - MG. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7., São Paulo. *Anais...* São Paulo: Êxito, 2010.

LOBO, Maria Beatriz de C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. In: HORTA, Cecília Eugenia R. (org.) *Evasão no ensino superior*. Brasília: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2012.

MEC. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v. 1, n. 2, p. 55-65, 1996.

MELLO, Simone Portella T. de; SANTOS, Elaine Garcia dos. Diagnóstico e alternativas de contenção da evasão no Curso de Administração em uma universidade pública no sul do Brasil. *Revista GUAL*, v. 5, n. 3, p. 67-80, 2012.

PALHARINI, Francisco de Assis. Contornos da evasão no Curso de Letras da UFF. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 36, p. 145-164, 2008.

PRIM, Alexandre Luis; FÁVERO, Jéferson Deleon. Motivos da evasão escolar nos cursos de ensino superior de uma faculdade na cidade de Blumenau. *Revista E-Tech*, n. Especial Educação, p. 53-72, 2013.

SILVA, Francisca Islandia C. da. et. al. Evasão escolar no Curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. *Avaliação*, v. 17, n. 2, p. 391-404, 2012.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-177.

TIGRINHO, Luiz Maurício V. Evasão escolar nas instituições de ensino superior. *Revista Gestão Universitária*, 2008. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/evasao-escolar-nas-instituicoes-de-ensino-superior>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

Parte III:
**Implantação de projetos: um espaço de realização
docente e desenvolvimento discente**

Uma experiência de iniciação à docência no Curso de Letras - campus Bagé: a formação de leitores

Zila Letícia Goulart Pereira Rêgo

O presente texto busca relatar algumas experiências de formação de professores de literatura vivenciadas no curso de Letras da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA - Bagé/RS) através de projeto desenvolvido junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) ao longo dos anos de 2011, 2012 e 2013 e por nós coordenado. Como uma das áreas de formação do curso, a literatura e sua inserção na escola envolve uma série de desafios, o que nos levou a propor a atuação de parte do grupo que compunha o subprojeto Letras-PIBID em ações de formação de leitores literários.

Tal iniciativa foi um desdobramento do próprio espaço que a área ocupa no currículo da graduação e dos objetivos a que visa. Nas disciplinas de literatura do curso de Letras da UNIPAMPA – *campus* Bagé, procura-se oferecer uma formação que permita aos discentes prepararem-se para o desenvolvimento de metodologias mais eficientes e bem-sucedidas na aproximação entre obras e leitores através do incremento de sua bagagem de leitura e do estudo de diferentes perspectivas teóricas que consideram o texto literário em sua especificidade. Além disso, os graduandos têm oportunidade de entrar em contato e de se apropriar de políticas educacionais e propostas pedagógicas que dizem respeito à educação básica, muitas delas promotoras de alterações que afetam diretamente o ensino de literatura, traduzindo o que a sociedade, de modo geral, espera da formação dos cidadãos brasileiros.

Sabemos que são enormes os desafios que envolvem, atualmente, a formação de leitores no Brasil e é nesse sentido que a escola passa a ter um papel cada vez mais relevante na discussão do problema e na busca de alternativas que assegurem ao sujeito o direito de ter acesso ao mundo da arte literária. A participação dos discentes nos projetos do PIBID - Letras desafiou os futuros professores a compreender e buscar alternativas para os impasses da educação literária, quer no ensino fundamental quer no médio. Diluída

entre as aulas de língua materna ou ocupando um reduzido espaço na grade curricular da etapa final da educação básica, a literatura oscila entre a submissão a esse ou aquele objetivo prático, muitos deles alheios ao seu verdadeiro papel emancipador, resultando num componente cuja presença acaba sendo difícil de justificar na formação dos alunos.

É nesse sentido que a inserção dos futuros professores nas escolas pôde antecipar a tomada de consciência acerca dessas dificuldades e permitir o desenvolvimento de alternativas que garantam a presença da educação literária na formação dos sujeitos, além de ressignificar as práticas docentes dos professores supervisores, aqueles que receberam os licenciandos nas escolas. Sabemos o quanto o cotidiano escolar, com seus protocolos e dificuldades, pode por em risco o desejo de renovação e de busca pela formação continuada; logo, receber os bolsistas permitiu que esses profissionais abrissem as portas a outros campos e possibilidades, ampliando sua formação.

O subprojeto Letras que coordenamos nos anos de 2011, 2012 e 2013 teve como foco a promoção do letramento literário, prevendo, segundo Graça Paulino (1998),

(...) a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (p. 8).

Os projetos desenvolvidos pelo grupo objetivaram aproximar a arte literária dos diversos sujeitos com eles envolvidos, acreditando ser essa uma tarefa urgente que cabe à universidade e aos projetos de ensino, pesquisa e extensão por ela implantados. Logo, o contato com a literatura *tocou* a todos, coordenadora, supervisores, bolsistas e alunos das escolas, numa cadeia transformadora. Em seu texto *O direito à literatura*, Antonio Candido (2004) destaca o papel *humanizador* da arte, afirmando que *a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante* (p. 180). Tratou-se de uma tarefa ampla e que se deparou com inúmeras dificuldades na formação desse perfil de leitor, dificuldades essas com que os atuais professores se deparam cotidianamente e que, por outro lado, assombram os licenciandos, eles próprios com defasagem na sua formação literária.

Tzvetan Todorov (2010), em *A literatura em perigo*, traduz com clareza os impasses que cercam a inserção da literatura na educação. O autor reflete sobre as circunstâncias e

limitações do ensino de literatura de uma forma em geral e aponta equívocos tanto na educação básica como nos cursos de Letras, quando estes priorizam a perspectiva crítico-teórica em detrimento da leitura e conhecimento da obra em si, o que, segundo o autor, asseguraria o verdadeiro encontro entre leitor e texto literário:

(...) Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? E, de imediato: que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas? Se entendermos assim a literatura e orientarmos dessa maneira seu ensino, que ajuda mais preciosa poderia encontrar o futuro estudante de direito ou de ciências políticas, o futuro assistente social ou psicoterapeuta, o historiador ou sociólogo? (...) (p. 92-93)

A partir desses pressupostos e da realidade encontrada, desenvolvemos projetos que abordaram o texto literário a partir de diferentes perspectivas: adaptação de clássicos, releitura através de dança e teatro, diálogos com outras linguagens – cinema, artes plásticas e música –, uso da tecnologia como ferramenta de compartilhamento de leitura, entre outros, pensando a educação literária como uma tarefa que envolve o contato do sujeito com diferentes formas de expressão artística e cultural e que atribui valor e importância tanto às diferentes áreas de conhecimento constantes nos currículos escolares, como às peculiaridades culturais das comunidades atendidas. Os projetos de leitura foram desenvolvidos em três escolas de ensino fundamental e médio e tiveram resultados semelhantes, com destaque para a inclusão de algumas ações nos planejamentos anuais dos educandários, o que transformou o trabalho voltado à literatura em projetos das escolas e não apenas dos professores. Além disso, ocorreu uma ampliação do acervo de leituras tanto dos licenciandos como dos professores, que se viram mobilizados a superar dificuldades e motivados à leitura, retomando, eles próprios, o seu perfil leitor.

Inicialmente, o subprojeto contou com dez bolsistas (de julho de 2011 a julho de 2012), divididos em duas escolas municipais de ensino fundamental¹. Foram os primeiros passos de uma parceria que pressupôs descobrirmos juntos como inserir alunos da graduação em diferentes momentos de sua formação no dia a dia da escola, sem caracterizar, com isso, uma situação formal de estágio. Por outro lado, houve, ainda, o desafio para o supervisor, então transformado em líder de um grupo de cinco alunos ávidos por acompanhar seus passos e aprender, na prática, aquilo que a universidade problematiza e reflete teoricamente.

¹ Tratam-se das escolas E.M.E.F. João Severiano da Fonseca e E.M.E.F São Pedro da cidade de Bagé/RS.

Construímos, então, uma dinâmica que teve como ponto-chave a ideia de que todos os projetos de leitura deveriam ser criados e desenvolvidos em grupo, uma forma de sedimentar o princípio da co-autoria e da co-responsabilidade, mas também de ensaiar o planejamento compartilhado, uma utopia sempre buscada pela escola. Cabe destacar ainda, que, embora grande parte das ações tenham sido implementadas nas turmas do ensino fundamental onde as supervisoras eram regentes da disciplina de Português, algumas delas envolveram a escola como um todo, com destaque para a organização e dinamização da biblioteca, a participação nos eventos constantes no calendário escolar e a promoção da feira do livro da escola. Nesses momentos, foi necessário contar com a boa vontade das equipes diretivas e do corpo docente e de uma certa habilidade por parte dos bolsistas, considerando a interferência e o “desacomodar” que esses projetos muitas vezes geraram nos educandários.

Em reuniões periódicas foram realizadas discussões teóricas que embasaram e redimensionaram os projetos, permitindo a correção de rotas e a constante avaliação dos procedimentos. Mais uma vez, o cruzamento entre a concretude da prática e a abstração da teoria enriqueceu a formação dos alunos e incrementou a dos supervisores, não sendo poucas as vezes em que a experiência, o vivido, instigou a busca por justificativas e explicações nos variados campos do conhecimento.

Essas dinâmicas se mantiveram quando, a partir de julho de 2012, o grupo foi ampliado em mais uma escola, um supervisor e cinco bolsistas, resultando numa equipe de dezenove pessoas. A nova parceira foi uma escola estadual² de grande porte e, nela, optamos por implantar um grupo que atuasse, prioritariamente, no ensino de literatura em turmas do nível médio. Tal escolha trouxe para o grupo dois novos desafios, o da carga horária, tendo em vista que esse componente curricular contava, apenas, com 2h/a por semana, e o da perspectiva tradicionalmente adotada na educação literária praticada nesse nível de ensino, a da história da literatura. Essas variáveis cobraram do grupo mais preparo e criatividade. O espaço destinado no currículo à formação literária e a sua histórica vinculação aos conteúdos cobrados em exames como vestibular e ENEM foram, num primeiro momento, limitadores para os bolsistas, mas os obrigaram a buscar alternativas para driblar essa realidade, recorrendo a recursos tecnológicos ou à atualização das leituras, sem que, com isso, perdessem de vista o programa estabelecido para a disciplina.

² Trata-se da E.E.Silveira Martins da cidade de Bagé/RS.

Da mesma forma como ocorreu nas escolas de ensino fundamental, também na de ensino médio os bolsistas desenvolveram ações que atingiram, além das turmas da supervisora, outras instâncias. Além disso, a proximidade das faixas etárias de licenciandos e alunos permitiu aos primeiros a oportunidade de se constituírem “professores” pela diferenciação das trajetórias percorridas, o que foi verbalizado em várias oportunidades frente ao grande grupo. Nesse sentido, também o papel do professor supervisor foi muito importante, mediando as relações e construindo um outro espaço para a sua presença em sala de aula, de forma que não desautorizasse os jovens mestres nem fosse por eles suplantado.

O ingresso de mais uma escola e de outros bolsistas implicou na reorganização das dinâmicas de troca e organização, e optamos por mantê-los em seus grupos de origem, transformando as escolas em “bases” fixas para seus projetos. Diante de tal escolha, para que a integração entre as três equipes se efetivasse e para que eles pudessem, ainda que ligados a sua escola “matriz”, vivenciar outras realidades, promovemos oficinas durante as feiras do livro das escolas em que todos os quinze bolsistas atuaram como monitores, retomando a idéia de co-participação que buscamos ao longo de toda a trajetória do subprojeto Letras / PIBID.

Os bolsistas de Iniciação à Docência

O universo de alunos atingidos ao longo dos três anos de atuação do subprojeto foi em torno de 600, considerando as turmas atendidas pelos supervisores e os estudantes das escolas em geral. No que diz respeito às práticas das escolas municipais, os supervisores mantiveram um horário fixo de entrada dos bolsistas para a aplicação dos projetos de leitura. Isso significou, para os alunos, o contato semanal de 1h/a com a leitura literária e, para os bolsistas, a prática em quatro turmas de diferentes anos, na sua maioria, concluintes do ensino fundamental. Logo, os estudantes de Letras puderam experimentar uma organização didática que, dentro das cinco horas semanais tradicionalmente atribuídas à disciplina de Português por turma, destinou 1h/a específica para a formação de leitores literários, algo que consideramos um ganho, tendo em vista a sistemática exclusão que a literatura e os projetos de leitura sofrem na educação brasileira. Já na escola de ensino médio, os bolsistas puderam assumir, junto com a professora, integralmente, as 2h/a semanais de literatura por turma, propondo novas formas de

abordar a periodização literária prevista no currículo, aplicando algumas delas e /ou acompanhando o trabalho do supervisor.

Em ambas as experiências, nos níveis fundamental e médio, ficou evidente, a cada planejamento e execução de tarefas, o perfil variado dos bolsistas. Deparamo-nos com alunos portadores de significativas lacunas de leitura, uma situação, infelizmente, recorrente entre os universitários, e problemática em se tratando de um curso de Letras. No entanto, os projetos do PIBID, ao mesmo tempo que desnudaram essa realidade, abriram espaço para a tomada de consciência por parte dos futuros professores de que não se forma leitor quando não se é. Sendo assim, eles puderam resgatar algumas leituras e ampliar seu acervo, pois precisaram se apropriar das obras antes de propor e executar os projetos.

Por outro lado, tivemos bolsistas que estavam em diferentes estágios de formação acadêmica: alguns, já tendo cumprido vários créditos e até estágio curricular, encontrando-se numa situação mais confortável e segura frente à docência. Outros, porém, frequentavam os semestres iniciais do curso e, por isso, sentiam-se mais inseguros. Essa heterogeneidade foi positiva, tendo em vista que os mais experientes cumpriram o papel de iniciar os demais, dando-lhes orientações e segurança, numa troca enriquecedora para ambas as partes.

Outra particularidade importante de ser destacada é que, ao trabalharem em grupo, os bolsistas tiveram a oportunidade de descobrir ou reafirmar suas aptidões, que se mostraram variadas no que tange ao exercício da docência. Tratou-se, então, de mais uma vez aprender a compartilhar e a trabalhar em conjunto, um exercício que a escola, pela sua natureza, solicita, mas que, muitas vezes, não se efetiva. A percepção acerca do próprio perfil e o reavaliar-se também atingiram os supervisores, cujas caminhadas profissionais e habilidades eram igualmente diversificadas. Tivemos como parceiros supervisores com muitos anos de magistério e com cursos de pós-graduação mais voltados ao ensino da língua. Dessa maneira, acabavam enfatizando a abordagem nessa área em detrimento da leitura literária. Mesmo o professor que atuava no ensino médio, desempenhava suas atividades no ensino de literatura há pouco mais de três anos. Sendo assim, o subprojeto significou também, e efetivamente, uma formação continuada para esses profissionais. Ao longo de toda a caminhada do Pibid, enfatizamos o papel co-formador que tinham que desempenhar frente aos bolsistas, o que os mobilizou à ampliação de seus conhecimentos.

Metodologia empregada pelo grupo na criação de projetos de leitura

Metodologicamente, o trabalho do subprojeto Letras se estruturou a partir de três frentes: levantamento da trajetória e acervo de leituras literárias dos bolsistas e das supervisoras, pesquisa etnográfica que focou o perfil de leitura da comunidade escolar e os diários de bordo dos bolsistas, e sondagem e levantamento de interesses e condições de leitura literária dos alunos das escolas parceiras.

As informações sobre as trajetórias e acervos de leitura foram colhidas nas reuniões iniciais do grupo e nas discussões sobre os projetos a serem elaborados. Procuramos resgatar a trajetória leitora de cada um na tentativa de colocar a docência em conexão com as vivências e experiências positivas ou negativas que porventura tivessem tido com a literatura. A partir dessas reflexões, cada grupo procedeu a uma pesquisa nas comunidades escolares sobre o perfil leitor das mesmas, bem como dos interesses e condições de leitura dos alunos. Todos esses registros, sob a forma de imagens e apontamentos em diários de bordo, foram ponto de partida e de chegada das ações do subprojeto, além de terem se materializado num vídeo relato que foi compartilhado com os demais subprojetos do PIBID, quando do encontro institucional do programa.

Nas turmas de ensino fundamental, os bolsistas constataram uma ausência, até então, de atividades e projetos e sistemáticos voltados à educação literária, o que, de uma certa forma, justificava o desinteresse pela leitura e o desconhecimento do acervo constante nas bibliotecas escolares. Além disso, as turmas contavam com alunos cujas condições de leitura eram bastante heterogêneas; além de lerem pouco, liam sem fluência e com dificuldades de compreensão. Finalmente, a pesquisa revelou que esses jovens dispunham de um acesso limitado aos bens culturais, tendo poucas experiências de contato com arte, com destaque para o predomínio de um universo musical mais comercial, que não os enriquecia nem desafiava. Os alunos do ensino médio, por sua vez, estavam imersos em experiências mais ricas e diversificadas culturalmente, tendo já vivenciado trabalhos interdisciplinares que lhes permitiam ampliar suas referências e ansiarem por outras iniciativas inovadoras nas aulas de literatura. Também se tratava de um grupo de jovens com mais acesso à tecnologia do que os que frequentavam as escolas municipais.

Outra categoria de informações que foram muito úteis à elaboração dos projetos e ao delineamento das ações foi a que diz respeito às bibliotecas escolares, um ambiente-chave nesse projeto. Novamente, as realidades vivenciadas pelas escolas de ensino fundamental e a de médio eram distintas. No primeiro grupo, as duas bibliotecas estavam parcialmente

em funcionamento, com horários de abertura à comunidade escolar que variava conforme a disponibilidade dos atendentes e também conforme o uso que a escola necessitava fazer daquele espaço. Os acervos de literatura, pequenos e, na maioria fechados em armários ou caixas, não compartilhavam apenas as prateleiras com outros materiais pedagógicos, mas a própria área com o laboratório de informática ou com objetos de uso da escola que precisavam ficar guardados. Trata-se de uma situação recorrente nas escolas públicas do país que os bolsistas puderem conhecer e avaliar.

Na escola de ensino médio, a situação era um pouco diferente, pois ela contava com uma biblioteca reestruturada e “dinamizada” por ações de um outro grupo de PIBIDIANOS, o do edital anterior, podendo contar com um acervo mais amplo e disponível, além de uma organização que aproximava os estudantes da leitura. Nesse sentido, nosso subprojeto pode, em cooperação com o outro grupo, conduzir suas ações tendo a biblioteca como parceira.

Instâncias de inserção da literatura na escola

Considerando as instâncias que Magda Soares (1999) identifica de inserção da literatura na escola, os bolsistas criaram e implantaram projetos que, predominantemente, voltaram-se para a leitura do texto literário em sala de aula com, para e pelos alunos. Nesse sentido, essas ações envolveram a leitura de: obras integrais (narrativas clássicas e contemporâneas), fragmentos de romances (reendereçamentos), adaptações de clássicos, livros de poesia, ciberpoesia, entre outros.

No que tange à biblioteca escolar, instância central do subprojeto, as ações envolveram, basicamente, dois procedimentos: catalogação, organização e empréstimo do acervo, e ações de dinamização do acervo (divulgação). Assim, a partir dessas duas instâncias, a das aulas propriamente ditas e a da biblioteca, foram desenvolvidas as seguintes ações nas escolas parceiras: projetos de leitura em sala de aula, “Parada da Leitura”, envolvendo parte da escola, Feiras do Livro das escolas, produção de narrativas filmicas via celular, experiências com dança-teatro e com pintura, produção de histórias em quadrinhos, adaptações de narrativas para teatro – roteiros, criação de fanfics, oficinas de criação poética, Jornada Cultural com oficinas temáticas, entre outros.

Além desses projetos pedagógicos e das ações que envolveram a biblioteca, os bolsistas participaram de outras atividades nas escolas, atendendo a diferentes demandas, tendo em vista a proposta do PIBID de ser um programa que insere o licenciando no

cotidiano escolar, em todas as suas particularidades. Houve, no entanto, uma outra modalidade de formação que merece destaque, pois envolve a produção de trabalhos acadêmicos pelos bolsistas e supervisores. Mais de uma dezena de resumos e artigos surgiram a partir das reflexões que o grupo produziu e foram apresentados em eventos de caráter regional e nacional. Nessas produções, os produtos e os processos foram retomados e redimensionados a partir de bases teóricas e metodológicas. Além disso, a cada trabalho foi possível refletir acerca da dicotomia expectativas/resultados alcançados, o que solicitou maturidade e ponderação por parte do grupo. A experiência de iniciação à docência de literatura no nível médio gerou, inclusive, um trabalho de conclusão de curso, o que permite afirmar que essas ações de ensino que o Pibid proporcionou e fomentou repercutiram nas diferentes instâncias da licenciatura em Letras.

Resultados e possibilidades

Chegamos, então, ao momento de avaliar os resultados alcançados e as possibilidades que se abriram a partir das experiências do Subprojeto Letras - PIBID do campus Bagé. Consideramos que as implicações dessas ações de iniciação à docência desenvolvida pelo grupo se desdobraram em três dimensões e com os seguintes resultados:

▪ ***Na formação dos graduandos:***

- ❖ Concretização das problemáticas e possibilidades relativas ao ensino da literatura na educação básica;
- ❖ Desenvolvimento de metodologias com relativa “liberdade”;
- ❖ Ressignificação da formação adquirida na graduação – aplicabilidade de conceitos;
- ❖ Compromisso e ampliação do repertório de leitura.

▪ ***Na formação continuada dos professores - supervisores:***

- ❖ Redefinição do papel e do lugar da literatura frente às alterações curriculares propostas;
- ❖ Retomada da formação (realidade específica de Bagé) e reposicionamento acerca de seu perfil leitor;
- ❖ Protagonismo em relação ao papel formador que desempenham junto aos bolsistas.

▪ ***No desenvolvimento de metodologias de ensino de literatura:***

- ❖ Perspectiva adotada do letramento literário exigiu ressignificar a formação e ampliar as referências;

❖ Projetos em grupo “formaram” para o desenvolvimento de uma perspectiva interdisciplinar, que contempla, também, aspectos multiculturais.

▪ ***Na inserção da disciplina de literatura nos currículos:***

❖ No ensino fundamental: tornou visível a necessidade de assegurar a presença da literatura não apenas na disciplina de Português;

❖ No ensino médio: descortinou a possibilidade de alterar a perspectiva adotada (história da literatura) e o acervo privilegiado;

❖ No curso de Letras: pôs em cheque a formação oferecida - acervo de leitura dos alunos, carga horária de literatura, necessidade de aproximação com o universo escolar –; propiciou romper com o ciclo vicioso de culpabilizar a escola e repetir seus erros por omissão/indiferença.

Sendo assim, os impactos causados pelas ações do PIBID na formação dos futuros docentes de Letras podem ser avaliados a partir de duas grandes perspectivas: a de formação propriamente dita em conhecimentos específicos da área (leitura, escrita, comunicação oral...) e a de inserção dos graduandos nas dinâmicas do cotidiano escolar, com suas especificidades e os grandes desafios que envolvem a educação em geral. Tal experiência permitiu um olhar inquiridor que problematizou a formação recebida, colocando-a em diálogo com a realidade experimentada, o que redimensionou toda a trajetória acadêmica dos estudantes. A aplicabilidade de metodologias, a pertinência desse ou daquele conteúdo, permitiu que o graduando visse sua formação sob a perspectiva da realidade, do plausível, do possível e do desafio, estabelecendo com ela uma relação de coresponsabilidade: já não caberá apenas à universidade projetar um currículo e pautar suas escolhas pelo ideal, ou pelo tradicional; será preciso, então, levar em conta as demandas e necessidades que a sociedade apresenta a partir da inserção desses estudantes na escola.

Referências

CANDIDO, A. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. (4ª ed. reorg. pelo autor). Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2004.

PAULINO, G. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998. (Anais em CD ROM).

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et al. (Orgs.). *A escolarização da literatura: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

Laboratório de leitura e produção textual: ensino, pesquisa e extensão na formação e na voz de estudantes de Letras¹

Clara Dornelles

Jociele Corrêa

Joana D’Arc Camargo Borges Acosta

Antonia Nilda de Souza

Marilaine Martin Castilhos

Greice Kelly Oliveira Jorge

Flávia Azambuja Alves

Fernanda Taís Brignol Guimarães

Melissa Giéli Esteves Barbieri

Introdução

O Laboratório de Leitura e Produção Textual (LAB) existe desde 2010, quando se chamava “Laboratório de Leitura e Escrita”. No primeiro ano, foram ofertados três cursos à comunidade, com diferentes propósitos: *Curso de Redação*, *Curso de Escrita Acadêmica* e *Curso de Produção Textual*. As turmas de Redação eram formadas por alunos de diversas escolas do município de Bagé. O objetivo principal era preparar os estudantes para a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No curso de Escrita Acadêmica, a proposta era familiarizar os alunos com os gêneros típicos da esfera universitária: resumo, resenha e artigo. Já o curso de “Produção textual”, visava a atender estudantes do Ensino Médio, professores e comunidade em geral, interessados na escrita de diferentes gêneros de textos, entre eles, crônicas e memórias literárias.

No ano de 2011, queríamos nos relacionar com a comunidade não-acadêmica, ampliando o caráter extensionista do projeto, e começar a experimentar modos de

¹ Agradecemos às professoras organizadoras por terem nos incentivado a participar desta coletânea e a contar um capítulo e uma versão da história do LAB.

textualizar na internet. Assim, o foco do LAB foi o desenvolvimento de uma *Oficina de Blog*, em parceria com o Projeto Cidadão Bajeense (PROCIBA) e o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do Bairro Damé, no município de Bagé (RS). O projeto foi desenvolvido em dois semestres, sendo que, no primeiro, as atividades ocorreram no CRAS e no Laboratório de Informática da universidade. Esta foi uma experiência interessante, pois tanto nós, docente e discentes da universidade, pudemos conviver no contexto do bairro (quando as aulas eram no CRAS ou quando íamos buscar os estudantes no veículo da universidade), quanto os jovens participantes da oficina puderam conviver na Unipampa, uma instituição até então pouco conhecida nos bairros periféricos da cidade. No segundo semestre, fizemos uma intervenção para que o CRAS tivesse um ponto de internet e assim as oficinas pudessem ser realizadas no ônibus do PROCIBA Digital, que ficaria, então, estacionado na sede do CRAS. A partir daí, percebemos que fazer extensão envolveria um engajamento público, para além do acadêmico.

Em 2012, o projeto foi organizado para desenvolver “Letramento multimidiático e inclusão digital” de jovens estudantes dos bairros próximos à UNIPAMPA (Malafaia e Ivo Ferronato) e de alunos universitários. Foram desenvolvidas uma *Oficina de Telejornal* e uma *Oficina de Quadrinhos*, para os jovens dos referidos bairros e, para os universitários de diferentes cursos e estudantes do Ensino Médio, uma *Oficina de Leitura e Escrita Digital*, que deu origem ao Jornal Universitário do Pampa (Junipampa), um “jornal laboratório” entendido como um espaço para expressão informativa, crítica e artística. O Junipampa foi criado com o objetivo de divulgar as produções da Oficina, difundindo informações e discussões de interesse acadêmico, além de ampliar e fortalecer a interação entre a universidade e a comunidade, pois além dos participantes da Oficina, qualquer membro da comunidade poderia submeter suas produções ao jornal, publicado em suporte virtual. Esse foi também o ano em que o LAB ganhou seu nome e uma logomarca, o que foi muito importante para o fortalecimento do grupo².

De 2013 a 2015, as ações do LAB se desenvolveram em torno do Junipampa. Em 2013 e 2014, buscamos relações com cursos de jornalismo, para nossa inserção no que

² Em 2012, o LAB era chamado de LLPT e mais tarde de L@b. Daniele Pereira Rocha, então graduanda em Publicidade e Propaganda pela Universidade da Região da Campanha (Urcamp), dedicou-se à produção do manual da marca do projeto, que ganhou uma logomarca elaborada a partir da análise das ações em curso: integração entre novas e velhas tecnologias; ações diversificadas em contextos variáveis, em função dos objetivos flexíveis do projeto. Assim, o LAB passou a ser representado pela imagem de um cubo, em que aparecem duas faces, uma com a imagem de um lápis e, outra, de “play”, nas cores vermelha, laranja e amarela, que indicam entusiasmo e energia. A discussão sobre a logomarca foi um importante momento para o grupo, pois começamos a aprender a pensar em design e, sobretudo, a pensar colaborativamente, o que nem sempre implicava consenso.

compreendemos como jornalismo cidadão (cf. RODRIGUES, 2009). Em 2015, consolidamos o jornal por meio de parcerias com diferentes agentes culturais e educacionais de Bagé e região, desenvolvendo *Oficinas de Letramentos* em escolas públicas³ e promovendo *Diálogos entre Arte, Cultura, Educação e Comunicação*, sobre os quais escrevemos *com* a comunidade (cf. BRUNI e ROCHA, 2015).

No texto que segue, a existência do LAB é construída por meio das vozes de estudantes de Letras que possibilitaram ao projeto ser o que ele é. O LAB começou a existir por uma iniciativa de pesquisa que se articulou à extensão pelo ensino, na área de Letras e, posteriormente, se configurou em perspectivas interdisciplinares. O pano de fundo, deste texto, para esta coletânea sobre os 10 anos do curso de Letras da Unipampa, não poderia ser outro, senão a vivência de formação de profissionais e cidadãs que fizeram do LAB espaço para conexão com a vida, em diferentes comunidades, por meio da linguagem na pluralidade de suas manifestações textuais.

Jociele conta por onde tudo começou

Eu estava cursando o terceiro semestre do curso de Letras na UNIPAMPA, campus Bagé, quando houve seleção de bolsistas para um Programa de Extensão financiado pelo Ministério da Educação, o Observatório de Aprendizagem. Esse Programa envolveu diversas atividades educacionais para a comunidade local a partir da colaboração de professores e acadêmicos de diferentes cursos de graduação da UNIPAMPA. Dentre as atividades desenvolvidas pelo Observatório de Aprendizagem estava o subprojeto do Laboratório de Leitura e Escrita. Minha participação no projeto constituiu minha iniciação científica e enriqueceu minha formação acadêmica. Os cursos que ministrei me possibilitaram, pela primeira vez, sentir-me, de fato, como professora. Tivemos alguns desafios com relação ao planejamento das atividades devido às faltas dos alunos inscritos no curso. Alguns faziam a inscrição, mas não frequentavam as aulas, outros não estavam frequentes em todas as aulas. Isso dificultava um pouco em termos de continuidade nos planejamentos, mas dessa forma foi positivo, pois nos mostrou que devíamos planejar atividades flexíveis e estarmos preparados para imprevistos.

Para o planejamento das atividades, partíamos da ideia de que a escrita e a leitura são processos comunicativos e que para (inter)agir nesse processo os alunos deviam estar

³ As *Oficinas de Letramentos* incluíram o desenvolvimento de uma rádioweb vinculada ao Junipampa, o que trouxe a oralidade para o foco em algumas das ações do jornal (cf. DORNELLES, MOTA e REBS, 2015).

cientes de que seus textos seriam lidos. Pudemos perceber ao longo das aulas que os alunos tinham pouca experiência escolar com leitura e escrita. Os cursos ofertados partiam de atividades com gêneros textuais/discursivos⁴ acadêmicos e não acadêmicos. Buscavam articular o conhecimento de mundo e de texto dos alunos com as nossas atividades de forma que pudéssemos discutir o aprimoramento do texto, a leitura, a escrita, a reescrita e a revisão. Como fundamentação teórica para elaboração dessas atividades, utilizamos os referenciais curriculares Lições do Rio Grande, quando estes mencionam que há duas noções fundamentais para o trabalho com a leitura e a produção textual: “1) é preciso propor tarefas de produção de textos que visem a interlocuções efetivas; 2) o trabalho sobre a forma dos textos está submetido a seus propósitos sociointeracionais, que devem ser reconhecíveis e reconhecidos”. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 62).

Buscando que nossos alunos interagissem por meio dos textos que produziam, apoiamos a criação da revista eletrônica “Letras do Pampa” <<http://porteiras.s.unipampa.edu.br/letrasdopampa>>. No início dos cursos, os alunos inscritos foram comunicados de que teriam seus textos publicados. Dessa forma, buscamos criar um contexto real de interação, interação esta que deve ser o objetivo de qualquer produção textual. No planejamento das aulas, consideramos que não bastava solicitar aos alunos que escrevessem sem que houvesse um direcionamento e uma razão para isso. Foi importante percebermos que os alunos não viam a função comunicativa da escrita, mas foram mudando ao longo do curso, pois estavam ali não apenas para escrever e serem avaliados, mas para aprimorar suas habilidades de leitura e escrita.

Como bolsista, cresci muito com esse processo de planejamento e aplicação das aulas. Ao final dos cursos ouvimos de muitos alunos o quanto eles tinham crescido e pudemos perceber que, ainda que de maneira restrita, contribuímos para o aprimoramento das habilidades de leitura e escrita desses alunos em diversos gêneros textuais e isso nos foi muito gratificante. Acreditamos que a relevância desse projeto foi, desde o início, buscar levar até a comunidade novas concepções e novos olhares para o trabalho com leitura e escrita, e principalmente demonstrar o quanto a leitura e a escrita são importantes nas nossas vidas, visto que, como diria Irandé Antunes: “ninguém interage verbalmente a não

⁴ Nessa fase inicial do LAB, optamos por não diferenciar *gêneros textuais*, *gêneros discursivos* ou *gêneros de texto*, nos baseando na postura de MARCUSCHI (2008, p. 154), de que “todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico”. Porém, a experiência com o Junipampa nos levou a assumir, paulatinamente, uma concepção mais discursiva (cf. BAKHTIN, 1992), e a demandar um olhar teórico que hoje assume os *gêneros discursivos* como objeto de ensino e interação.

ser por meio de textos” (ANTUNES, 2005, p. 40). Sinto-me orgulhosa de ter participado do início da história do L@b.

Joana fala do impacto do projeto para sua própria inclusão digital

Como aluna do Curso de Letras e colaboradora do LAB, tive a oportunidade não só de ensinar, mas também aprender. Antes de ingressar na universidade eu fazia parte de um grupo ainda existente na população: “os analfabetos digitais”. Como empregada doméstica, eu pensava “não precisar desse conhecimento” (um pensamento extremamente equivocado). Ao participar do trabalho realizado pelo laboratório, me identifiquei com as dificuldades apresentadas pelos alunos, e lá estava eu aprendendo junto com eles!

Os projetos realizados durante as oficinas me permitiram crescer como cidadã e professora. Ao promover o letramento digital e multissemiótico, o gosto pela leitura e a escrita, eu estava ampliando minha bagagem de conhecimentos. A leitura, a pesquisa e a realidade dos alunos foram muito importantes para a reorganização das minhas práticas pedagógicas, pois através dos erros e acertos pude refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito ao uso das novas tecnologias.

Na primeira ação em que participei, a *Oficina de Blog*, foi criado o blog P.S.Jovem <pensamentosesonhosjovem.blogspot.com>. O trabalho resultou na oportunidade de dar voz aos estudantes de periferia, que falavam e escreviam sobre os problemas vigentes na comunidade, bem como assuntos do seu interesse (cf. SOUZA, ACOSTA, DIAS e COSTA, 2011; SOUZA, ACOSTA e DORNELLES, 2014). Essa experiência resultou em um processo de ensino e aprendizagem rico e prazeroso, tanto para as professoras em formação, quanto para os alunos. Isso mesmo enfrentando alguns momentos de dificuldades técnicas e questões burocráticas.

A segunda ação, a *Oficina de Quadrinhos*, possibilitou um contato mais direto com a comunidade em que está instalada a universidade, quebrando o “tabu” de que a “universidade é só para os mais inteligentes, ou para os que possuem muito dinheiro”, nas palavras de um aluno ao entrar no prédio da Unipampa. Essa oficina foi de grande importância para o desenvolvimento do letramento multissemiótico⁵. Enquanto leitora

⁵ Uma parte da oficina se desenvolveu com a produção de tirinhas no Programa Pixton, publicadas no blog “Tirinhas dos Jovens”; outra parte, se realizou em parceria com a Rede de Estudos de Narrativas Gráficas (RENaG), sob coordenação do Prof. Dr. Rodrigo Borges de Faveri, com a produção de um roteiro de uma história sobre moradores dos bairros Ivo Ferronato e Malafaia.

apreendi muito e como professora vi inúmeras possibilidades de ensinar os diferentes usos da linguagem (cf. ACOSTA e SOUZA, 2013).

Cabe acrescentar que as oficinas serviram para aprender a conviver com as diferenças e aprender com os colegas de profissão. Um trabalho pensado e executado de forma conjunta se torna enriquecedor, principalmente se o professor não vê o aluno como um reservatório de conhecimento, mas como um colaborador do seu próprio processo de aprendizagem. O trabalho no LAB serviu de inspiração para a escrita do meu trabalho de conclusão de curso (TCC)⁶, pois muitas questões abordadas na prática foram levadas em consideração durante minha pesquisa, o que foi muito produtivo.

Nilda compartilha do efeito do projeto para sua autoestima

Início este relato afirmando que ser bolsista do LAB teve um impacto relevante na minha formação, na superação de várias deficiências educacionais e, como não poderia deixar de ser, o LAB impactou minha vida pessoal. Um dos principais impactos diz respeito à minha autoestima. Eu descobri que sou capaz de realizar as mais diferentes atividades. Antes do LAB eu não acreditava que poderia exercer a docência, preparar aulas e ministrá-las. Com o LAB, eu aprendi a ser agente ativo da minha formação, a buscar novas fontes de informações, assumir outros papéis interacionais, superando o papel de estudante que só espera os conteúdos dados pelo professor e colaborando para desenvolver *hibridismo de competências* (cf. DORNELLES e SOUZA, 2016).

O LAB, na pessoa da coordenadora, sempre orientou as bolsistas na preparação das aulas que seriam ministradas, indicando caminhos quanto à seleção dos conteúdos e temas a serem tratados com os alunos contemplados pelo projeto. Além disso, a coordenadora trabalha na perspectiva de aliar extensão e pesquisa, motivando a reflexão sobre a prática docente. Assim, os princípios teóricos sempre fundamentaram minha prática pedagógica. Dessa forma, as atividades realizadas no LAB me propocionaram uma experiência significativa, contribuindo, por exemplo, para que eu conhecesse melhor a realidade escolar; desenvolvesse habilidades de trabalho em equipe, pois sempre trabalhamos de forma colaborativa.

⁶ A partir do TCC, publicamos Acosta e Dornelles (2015), que retrata questões tóricas mobilizadas no grupo do LAB no período de 2012 e fundamentais para a compreensão da escrita na e para a internet, sobretudo quando tratamos do ensino mediado pelas novas tecnologias.

Outra questão muito presente no LAB e, que precisa ser ressaltada, diz respeito à perspectiva de aliar a inclusão digital à inclusão social, considerando a necessidade de se promover um letramento multissemiótico, ou seja, um letramento capaz de dar conta das diferentes formas de leitura e escrita contemporâneas, abrindo espaço para criatividade, reflexão e autoria de textos na internet. Além disso, o projeto me proporcionou refletir sobre questões técnicas que envolvem a parte física das tecnologias⁷. Questões que dizem respeito, por exemplo, a acesso a equipamentos em boas condições de uso e disponibilidade de conexão de internet.

Por fim, com o LAB, eu pude compreender a importância da extensão universitária na vivência acadêmica. Por meio do LAB a Unipampa está presente na comunidade não-acadêmica, proporcionando trocas de saberes, possibilitando o desenvolvimento local e regional do extremo sul do Brasil.

Marilaine recupera a história do Junipampa pela sua história de formação

Minha participação aconteceu a partir da *Oficina de Leitura e Escrita Digital*, em 2012. Os encontros eram realizados semanalmente em um dos laboratórios de informática da UNIPAMPA, com duas horas de duração, planejados e desenvolvidos por bolsistas. Após a realização de cada aula, os bolsistas escreviam um diário de reflexão no *Google Docs* sobre os acontecimentos do dia, as suas percepções e a sua autoavaliação sobre o planejamento das aulas. A metodologia empregada privilegiava o processo de produção e reescrita de textos multimodais, rodas de conversa para compartilhar leituras e escrita colaborativa para resgatar e estimular a participação dos alunos, instigando debates, posicionamentos, levantamentos de ideias e colaboração entre as diferentes opiniões que naquele espaço eram construídas. Parte da interação do grupo sobre o processo de produção de textos, seleção de temas, sugestão de leituras e discussões de ideias acontecia por meio de instrumentos de comunicação a distância, tais como *Facebook* e *Google Docs*, contribuindo para com o desenvolvimento dos letramentos digital e protagonista (cf. ROJO, 2009; CASTILHOS e DORNELLES, 2014).

Em junho de 2012, o trabalho desenvolvido pela oficina ampliou os horizontes do LAB, abrindo espaço para uma nova ferramenta de estudo, o *Jornal Universitário do Pampa (Junipampa)*, um “jornal laboratório” digital criado pelos alunos da oficina para

⁷ Nilda foi responsável pela produção da interface do nosso primeiro site, no domínio junipampa.net; também participou como articuladora dos novos sites, no domínio, junipampa.info, em 2013, com Thiago Dantas, 2014, com Rafael Garrido, e 2015, com Vinícius Faccin, Daniele Rocha e Rebeca Rebs.

publicar suas produções e, assim, desenvolver a leitura e a escrita em articulação com novas práticas de letramento. A atividade de escrita, nesse contexto, visa um momento de interação, pois quando escrevemos, imaginamos um interlocutor, um determinado alguém para quem estamos nos direcionando e é de extrema importância que o docente leve em consideração as práticas de letramento e valorize as produções realizadas pelos alunos, atribuindo interlocutores ao texto, para que ele não seja apenas escrito com a finalidade de o professor ler e avaliar. Em função desse argumento, o trabalho realizado na oficina sentiu a necessidade de se expandir, incentivando a publicação, a exposição, com o intuito de compartilhar as produções para que, na hora da escrita, elas pudessem ser pensadas, elaboradas e ajustadas para um determinado contexto real de comunicação, neste caso, o Junipampa.

O principal objetivo do jornal fora estimular a produção de gêneros textuais digitais, na perspectiva dos multiletramentos (cf. ROJO, 2012). O Junipampa com o tempo alcançou uma proporção ainda maior, atingindo um grande número de acessos e novos colaboradores, tanto da comunidade acadêmica como não acadêmica. Além disso, com o uso da linguagem por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), surgiram novas formas de textualização, exigindo, por sua vez, domínio de novas competências. Para suprir a necessidade de constante aprendizagem e formação dos bolsistas e colaboradores, e com o objetivo de aprimorar o jornal por meio do trabalho colaborativo, foram realizadas ações em grupo de pesquisa, oficinas teóricas e práticas para a “colaboração” de aprendizagens⁸.

Integrar a equipe do LAB foi extremamente gratificante, pois o trabalho em conjunto com os colegas do grupo me proporcionou vários aprendizados. Atuei como bolsista durante dois anos, trabalhei como uma das editoras-chefe responsáveis pelo Junipampa juntamente com a colaboradora Nilda de Souza, com o papel de auxiliar na organização jornal, que então era organizado por edições⁹. Além disso, auxiliei na postagem dos textos na página do jornal, no processo das revisões, na produção das pautas e na liberação dos textos para divulgação. Nos encontros de pesquisa, realizávamos leituras e discussões a respeito de temas que envolviam o mundo do webjornalismo, com o intuito de estudarmos/aprendermos sobre o funcionamento dos jornais digitais e, por sua vez, cada

⁸ Esta ação teve início com o curso de Comunicação Social da Unipampa em São Borja e, depois, com o curso de Jornalismo da UFPel.

⁹ Inicialmente, o Junipampa era publicado em periodicidade quinzenal, seguindo a lógica do jornal impresso. Conforme fomos nos apropriando de modos de fazer do jornal digital, deixamos de nos preocupar com a publicação de edições, passando à preocupação por publicações de determinadas seções, em dias específicos da semana.

vez mais dialogarmos sobre ideias que poderiam vir a integrar, fazer parte do nosso jornal laboratório no sentido de torná-lo mais próximo, mais atrativo aos nossos leitores. Expandimos o nosso espaço de aprendizagem propiciando que a comunidade pudesse participar dos minicursos que organizávamos fortalecendo e, por sua vez, disseminando a ideia das “redes de colaboração” e aprendizagem.

Ministrar as aulas da oficina primeiramente foi um desafio, pois nunca havia trabalhado com uma sala de aula composta por alunos adultos, tendo em vista que minhas experiências em sala de aula apenas eram das práticas de estágio com alunos do Ensino Fundamental. Aprendi com essa experiência que a cada vivência à qual estamos submetidos torna-se uma nova aprendizagem. Toda a minha insegurança e apreensão de trabalhar com os maiores foi simplesmente embora, pois percebi que, ao trabalhar com alunos adultos, consegui realizar uma troca de conhecimento, opiniões/ideias que se complementavam em torno da construção do aprendizado. As dificuldades, obstáculos, acabam se tornando pequenos, quando conseguimos identificar a concretização daquilo que esperamos por parte dos alunos, conseguir enxergar a aprendizagem se estabelecendo, os alunos interessados, motivados pela proposta, participando do projeto e, principalmente, possuindo um retorno positivo ao observar a concretização do trabalho.

Foram dois anos de muito crescimento, na qual realizei várias leituras, descobri conceitos novos, explorei novas ferramentas, apreendi outros referenciais teóricos que foram de grande auxílio para a minha formação como docente e, principalmente, soube o que era “ser e fazer parte de uma universidade”. Foi nesse belíssimo projeto de extensão que aprendi a ser pesquisadora. A *Oficina de Leitura e Escrita Digital* me aproximou da prática docente, proporcionando a experiência em elaborar planos de aula, conhecimento dos diversos gêneros textuais, ferramentas de trabalho, reflexões, auxiliar os alunos no processo de elaboração e reescrita de suas produções e, acima de tudo, estudar, pesquisar, me dedicar a procurar materiais e realizar leituras para poder construir e discutir ideias, saberes, juntamente dos alunos.

Greice Kelly fala dos efeitos do projeto para sua formação enquanto pessoa

Ingressei no ano de 2012 no curso de Letras Português/Inglês, porém considero que a minha trajetória acadêmica deu início apenas depois que resolvi participar da *Oficina de Leitura e Escrita Digital* oferecida pelo LAB, no mesmo ano. Naquela época, mal imaginava que as portas se abririam para novos projetos, novas experiências e novos

aprendizados. Quando participei da oficina, pude aprender e reaprender sobre escrita e reescrita, pude me aproximar e entender mais acerca do texto e de suas funções, pude ler mais e entender sobre os gêneros textuais e suas estruturas, enfim, tive muitos e muitos aprendizados. Isso me fez crescer muito como acadêmica, me dando bases e solidificando ainda mais minha formação. Hoje, reavaliando minha participação na oficina, pude ver o quanto foi relevante para que eu pudesse ter crescido como acadêmica e me interessasse ainda mais por este universo que engloba as áreas de ensino, pesquisa e extensão, que somente a Universidade pode nos oferecer. A possibilidade de criar um jornal online, a experiência da criação, escolha de design, nome e etc, me proporcionaram oportunidades únicas de aprendizados sobre jornalismo, questões de web, por exemplo. Além da escrita e reescrita dos textos para as seções do Junipampa, tudo isto me oportunizou momentos de reflexão e conhecimento sobre estrutura textual e gramatical de forma reflexiva e discursiva.

Em 2013 e 2014, atuei como voluntária no LAB e pude me envolver ainda mais com escrita e reescrita colaborativa de textos jornalísticos (notícias, reportagens, artigos de opinião, por exemplo), como colaboradora na escrita de matérias para o Jornal. Considero meu envolvimento nestes anos de extrema importância para meu crescimento como acadêmica, pois me envolvi com produção textual, com questões de pesquisa e textos teóricos que me faziam refletir ainda mais sobre as práticas; minicursos e oficinas sobre jornalismo, fotografia, Photoshop, entre outros. Cada nova pauta de matéria, cada deslocamento, cada ideia e sugestão de perguntas ao entrevistado, cada reflexão de como montar o texto, cada escrita e reescrita colaborativa, cada troca de conhecimento e diálogo, cada edição de áudio e de foto para a matéria proposta me fizeram adquirir muitos e muitos conhecimentos não somente como futura profissional de Letras, mas como uma jornalista cidadã, como ser humana.

É difícil expressar apenas neste texto as experiências, aprendizados, conhecimentos e histórias que vivi e obtive durante estes anos no LAB. Este projeto me fez crescer em muitas áreas na minha vida, principalmente na minha vida pessoal. Projetos de ensino e pesquisa têm o objetivo de fortalecer e promover novos conhecimentos e novas descobertas à academia, porém projetos de extensão são capazes de nos mudar, nos acrescentam experiências pessoais e únicas, nos fazem refletir em relação à humanidade, à vida, à existência... Pois nos aproximam de fato da comunidade não-acadêmica, nos aproximam de pessoas reais e comuns. Desta maneira nos proporcionam novas experiências que vão além de apenas conhecimentos científicos, teóricos e formais, mas

nos fazem descobrir histórias de vida e conhecimentos de pessoas que têm muito a nos oferecer, sejam estudantes, moradores de rua, músicos, médicos, professores. Foram tantas pessoas que passaram por minha vida nesses dois anos, foram tantos textos escritos e experiências, tantas histórias e diferentes perspectivas de vida. Histórias que me fizeram refletir sobre valores sociais, morais e éticos. Conheci novas culturas, novas ideias, novas visões de mundo.

Em 2014, atuei como bolsista e pude obter ainda maiores vivências, pois participei diretamente com a gestão do site e outras funções. Considero que foram anos de muito aprendizado, autonomia e muita responsabilidade. Cresci muito, obtive muitos conhecimentos e experiências. O meu envolvimento com o LAB deixou marcas e histórias que jamais poderei apagar, me fez amadurecer como pessoa e como acadêmica. A minha trajetória e meu desenvolvimento pessoal e intelectual seriam totalmente diferentes e insuficientes se não tivesse feito parte desse projeto.

Flávia expressa o modo como o projeto possibilitou autoconhecimento

O LAB é um projeto de extensão, mas para mim foi muito além disso e tornou-se um projeto de formação, minha formação como acadêmica e pesquisadora, como professora e, principalmente, como pessoa.

Como acadêmica e pesquisadora, aprendi a ter autonomia por meio das pesquisas que fazíamos para embasar nossa prática. Aprendi a questionar, a buscar o conhecimento além da sala de aula, a desconfiar e, assim, a ter uma leitura de mundo mais atenta e crítica. Além disso, aprendi a importância do trabalho em equipe por meio de toda a metodologia do projeto, mas especialmente por meio da escrita colaborativa. Escrever em colaboração nem sempre é fácil, podem surgir atritos, no entanto, com a prática desenvolvemos estratégias próprias de escrita colaborativa e aprendemos a lidar com os problemas, o que me fez amadurecer muito durante esse tempo. Como pesquisadora, também aprendi a avaliar constantemente minha prática, para assim aprimorá-la, seja ela qual for.

Já como professora vejo muito reflexos em minha prática, a constante avaliação é uma delas, por isso é tão difícil separar a professora da pesquisadora. Aprendi a importância de colocar os conteúdos estudados em prática e, assim, a importância do contexto real de produção. Hoje meus alunos, de cursos técnicos em estética e informática, escrevem para publicar no Junipampa, ou seja, eles têm objetivo, sabem para quem e o

porquê de escrever, não escrevem somente para a professora corrigir, e isso faz toda a diferença para quem acredita e trabalha com leitura e escrita. Além de ser o contexto real de produção, o Junipampa em minhas aulas é uma forma de estabelecer relação entre a comunidade acadêmica e não-acadêmica. Ao ler e escrever para o jornal, meus alunos sentem-se mais próximos da Universidade Federal do Pampa, Unipampa.

Esse aspecto da proximidade das comunidades acadêmica e não-acadêmica influenciou e muito em minha formação como pessoa. Lembro da primeira oficina que ministrei no LAB, com alunos moradores do Bairro Ivo Ferronato. Na ocasião, levamos os alunos até a Unipampa, na época não sabia a importância dessa atividade. Os alunos entrevistaram o diretor do campus e entre seus questionamentos, um chamou minha atenção, um aluno gostaria de saber quanto precisavam pagar para entrar na universidade. Tal pergunta mexeu muito comigo e me fez ver como somente alocar uma universidade em uma região periférica da cidade não é suficiente para que os moradores desse local a sintam como sua, o que evidencia a importância da extensão. Essa atividade me fez ver mais do que nunca a importância da educação e da informação. Além disso, precisei me colocar no lugar do outro e conhecer realidades que até então não conhecia. Essas realidades me oportunizaram conhecer pessoas fortes, com histórias de vida lindas e que me mudaram profundamente. Vi que precisava pelo menos tentar compreender o outro e me colocar em seu lugar, só assim poderia respeitá-lo de verdade. O respeito foi algo fundamental durante todo o projeto, além de respeitar cada história de vida, aprendi a respeitar o fazer jornalístico, que me parecia tão fácil, até que me vi envolvida e estudando muito para entender os mecanismos utilizados em textos da esfera jornalística. O projeto me propôs muitos desafios, como o jornalismo literário (PENA, 2013)¹⁰, uma escrita mais pessoal, o que não foi fácil para mim. No entanto, acredito que por meio da escrita nos mostramos e principalmente nos conhecemos e essa experiência de autoconhecimento é algo que levo para minha vida. Na/pela escrita, eu: comemoro, rio e choro, reclamo, elogio, conto, desabafo, me emociono, faço e sou.

¹⁰ Chegamos ao jornalismo literário como proposta de escrita, porque, a partir da pesquisa da Fernanda Taís Brignol Guimarães (cf. GUIMARÃES, 2013), começamos a buscar uma escrita mais autoral (de certo modo retomando nossas preocupações de 2012, na *Oficina de Blog*). Em 2015, tivemos a satisfação de ter em nosso grupo do LAB a participação de Giuliana Bruni, jornalista e poeta, que desde 2012 publicava no Junipampa e que, em 2015, nos ensinou a fazer jornalismo literário e alcançar nosso propósito de produção de textos que aliassem informação e autoria. Para um exemplo, ver a matéria: “Quando se faz do riso, transformação”, disponível em: junipampa.info.

Fernanda conta como a pesquisa mudou sua visão sobre o papel da escrita no projeto

Ingressei como colaboradora voluntária LAB, no ano de 2012, quando estava concluindo o curso de Licenciatura em Letras, na universidade. Desde então passei a desempenhar o trabalho de revisora do Junipampa e, também, contribuí com a escrita colaborativa de algumas matérias do webjornal. No mesmo ano, ingressei no Curso de Especialização em Leitura e Escrita da UNIPAMPA e desenvolvi como TCC uma investigação sobre a construção da escrita colaborativa através do uso de ferramentas digitais. A pesquisa teve como objeto de estudo, o Junipampa¹¹.

Como revisora eu já tinha contato com os textos, porém não tinha noção da dimensão que o trabalho de escrita tinha dentro do grupo. Somente a partir da pesquisa é que pude compreender como se dava a organização da equipe, a distribuição de papéis desempenhados pelos integrantes do LAB na manutenção do Junipampa, as estratégias e práticas de escrita mais utilizadas, bem como o processo de apropriação da escrita colaborativa pelos integrantes novos na equipe.

A partir da pesquisa tive a oportunidade de aprender sobre o funcionamento da escrita colaborativa na construção das matérias do webjornal. O trabalho como revisora já vinha me oportunizando uma aprendizagem ímpar, uma vez que eu estava imersa em uma comunidade colaborativa, em contato com um trabalho desenvolvido de forma negociada, que visava a tomada de decisões conjuntas para a construção de uma escrita planejada pelo grupo. Além de estar engajada em um trabalho com os gêneros que fazem parte da esfera jornalística, tomados pelo viés discursivo e não apenas como estruturas, já que essas escritas tinham um objetivo real de circulação na sociedade.

Porém, foi com o desenvolvimento da pesquisa que resultou no TCC da Especialização que eu pude observar e analisar dados importantes que apontavam para a existência de fato de uma comunidade colaborativa. A pesquisa mostrou, por exemplo, que a colaboração no processo de escrita das matérias do Junipampa propiciava a *liquidez dos papéis* assumidos pelos integrantes da equipe do LAB (cf. DORNELLES e SOUZA, 2016), que, embora tivessem suas funções pré-definidas dentro do grupo, não as mantinham de forma fixa, pois os participantes da escrita atuavam de modo flexível dentro do grupo, assumindo de forma autônoma o papel que o momento de escrita exigia, o que colaborou para que houvesse uma rotatividade de papéis assumidos, em que os membros da equipe

¹¹ Orientação da Profa. Dra. Clara Dornelles.

desempenhavam diferentes papéis de modo a suprir as necessidades que se instauravam durante o processo de construção dos textos.

Com o andamento da pesquisa, que teve como foco a escrita colaborativa das matérias do Junipampa, todos esses aspectos, que até então não estavam totalmente claros para mim, puderam ser analisados com maior aprofundamento e embasamento teórico, o que os tornou mais evidentes, me levando a refletir teoricamente e me autorizando a discutir com maior propriedade sobre o que a investigação veio a confirmar.

Não podia deixar de registrar a importância do trabalho em equipe também para com a realização da investigação, que ao passo que ia sendo desenvolvida contava com discussões dentro do grupo, apresentações para os demais integrantes da equipe, que sempre contribuíam com valiosas sugestões para o seu aprimoramento. A pesquisa possibilitou ainda a realização de entrevista com duas das principais colaboradoras do LAB, à época, entrevista esta que me ajudou a compreender uma série de questões sobre o processo de apropriação das estratégias de escrita colaborativa construídas dentro do grupo.

A minha participação na equipe do LAB me propiciou pensar teoricamente sobre o processo de escrita colaborativa, enriqueceu minha formação e me fez amadurecer como pesquisadora. Foi através dessa experiência que fui levada a pensar sobre os gêneros pelo viés discursivo, o que mais tarde seria retomado em estudo desenvolvido no mestrado, juntamente com questões autorais. A motivação para a formulação da questão de estudo do mestrado, inclusive, veio dessa experiência obtida com a minha atuação no LAB, já que foi através de um questionamento da banca examinadora do TCC da Especialização sobre a questão da autoria que ocorria de forma conjunta e negociada que fui levada a querer pensar mais sobre o assunto, o que ocorreu com o desenvolvimento de minha dissertação (GUIMARÃES, 2015), que trata sobre os gêneros do discurso e sobre questões autorais.

Só tenho a agradecer à equipe do LAB. Sem essa oportunidade minha formação certamente estaria incompleta e eu não teria sido instigada a continuar refletindo e pesquisando sobre as questões que envolvem a linguagem em suas diversas formas. Ter feito parte do Laboratório de Leitura e Produção Textual da Unipampa me oportunizou uma formação acadêmica completa e me fez pensar como professora e pesquisadora, o que continuo fazendo até hoje.

Melissa relata as diferentes perspectivas experimentadas no projeto

Ingressei no curso em 2014. Ingressei no LAB também em 2014. Nesse primeiro ano no LAB, eu produzi textos para o Junipampa e ministrei uma oficina de escrita em uma das escolas localizadas na região da UNIPAMPA. A oficina era sobre quadrinhos e lendas urbanas e foi realizada com alunos do 7º ano, durante um período de cerca de um mês e meio. Essa foi minha primeira experiência em sala de aula, estando do outro lado da sala, e foi bastante marcante, inclusive para eu conseguir me sentir mais identificada com meu curso, que é uma licenciatura. A oficina teve uma série de eventos não esperados durante sua trajetória, mas (ou talvez exatamente por isso) me fez refletir e me ver pela primeira vez de fato na posição de professora. Dificuldades de infraestrutura que nos fizeram mudar o objetivo final da oficina, o número de alunos que diminuiu com o passar dos encontros, entre outras questões, nos fizeram adaptar muita coisa e para isso, obviamente, tivemos que sair um pouco da nossa zona de conforto, que era o que já tínhamos planejado.

Quanto à minha escrita para o Junipampa, em um primeiro momento, foi realmente difícil, já que eu nunca tinha produzido uma reportagem. Com o passar do tempo e por trabalharmos com escrita colaborativa, eu consegui me adaptar e me sentir mais confortável. Além disso, tínhamos em ambas as atividades acompanhamento da coordenadora que nos indicava leituras, com a qual fazíamos semanalmente encontros para discutir essas e outras questões. E isso foi bastante importante para que eu pudesse ouvir e trocar experiências e percepções sobre o que estávamos fazendo e/ou lendo. Enfim, para minha formação não só dentro do projeto, como em outros campos, principalmente dentro do meu curso, curso de Letras-Línguas Adicionais.

Já em 2015, a equipe aumentou e nossas estratégias e organização como projeto obviamente passaram por mudanças, revisões e reflexões. Nesse ano, passei a me dedicar à editoria do jornal, um trabalho diferente do que eu vinha fazendo em 2014, que envolvia oficinas. Quanto aos textos para o jornal, continuei produzindo. No entanto, nesse ano investimos em novos gêneros e reflexões sobre nossa escrita, principalmente quanto ao jornalismo literário, que esteve presente de alguma maneira em boa parte das nossas produções de 2015. Tanto nas oficinas dadas pelos colegas quanto nas nossas produções individuais, esse tipo de escrita foi o que se sobressaiu em 2015 dentro do jornal.

Além disso, trabalhar como editora foi uma experiência totalmente nova para mim e que, principalmente nas primeiras semanas, me rendeu uma série de questões que foram sendo respondidas pela própria prática da minha função com o passar do tempo.

Organizar a periodicidade, dividir os encargos mensais de cada dupla para escrita colaborativa com seus respectivos textos, selecionar os textos externos submetidos para publicação, fazer a ponte com as pessoas necessárias (nossos colaboradores de dentro e de fora da comunidade acadêmica). Todos esses foram pontos que só com o passar do tempo e da experiência pude descobrir uma maneira satisfatória de administrar.

Soma-se a isso minha função como revisora. Exercendo essas duas funções, somada à de produção de textos, eu pude me sentir ainda mais engajada no Jornal Universitário do Pampa em si, assim como no LAB, por esse caráter totalmente de “bastidores” do site das duas primeiras funções. A partir daí, passei a ver o jornal de um ponto de vista que, mesmo estando na equipe desde 2014, ainda não havia tido, o de alguém que está por trás desse “filtro” entre o texto original até o exato momento em que ele é publicado.

Particularmente falando, o ano de 2014 dentro do LAB me ajudou imensamente para me pensar como professora e me apresentar uma gama de questões que achei que não teria contato na universidade ou em qualquer outro lugar, uma vez que o simples fato de participar de um webjornal nunca havia passado pela minha cabeça. O ano de 2015, por sua vez, me ajudou para que eu pudesse pensar em mim como de fato autora daquilo que eu produzia e como alguém mais engajada dentro do projeto. Apesar de termos mantido um caráter de informação nesse ano, a inserção de ideias e conceitos relacionados ao jornalismo literário foi importante para que desenvolvêssemos melhor uma visão de autoria, de identificação com aquilo que produzíamos. Creio que o saldo desses dois anos é realmente imenso e com certeza me ajudou bastante na minha formação tanto como estudante quanto como indivíduo.

Considerações finais na voz da coordenadora do LAB

Após as palavras de cada uma das estudantes que colaboraram na construção do LAB, eu só poderia encerrar este relato de experiência compartilhando as minhas aprendizagens. Foi com o LAB que aprendi a fazer extensão e que pude me inserir na comunidade que me acolheu, neste lugar que desde 2008 passou a fazer parte da minha vida. Foi a partir da extensão e falando a partir deste lugar no mundo, que pude rearticular parcerias em pesquisa com centros de excelência acadêmica, como o da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por meio do *Grupo de Pesquisa Práticas de Escrita e de*

Reflexão sobre a Escrita em Diferentes Mídias, com o qual tivemos importantes interações sobre o desenvolvimento de escrita multi-hipermidiática¹² (SIGNORINI, 2012).

No LAB, estudamos sobre escrita jornalística, desde a pirâmide invertida (ou LIDE), característica dos jornais impressos, até a pirâmide deitada, típica da escrita na internet. Percorremos os estudos de (re)escrita colaborativa, multiletramentos, interatividade e design. Pensamos na multimodalidade e produzimos textos a partir dos conceitos de hipermídia e transmídia; pensamos a fotografia e a produção em vídeo. Descobrimos modos de aliar informação e autoria com o jornalismo literário. Nos assumimos como produtores de jornalismo cidadão e buscamos modos de articular práticas sociais em diferentes esferas à produção de textos no Junipampa. Construimos novos conceitos: *multiautoria* e *autoria multi-hipermidiática* (cf. GUIMARÃES e DORNELLES, no prelo). Na discussão sobre texto, elaboramos uma transição teórico-metodológica que nos levou do *gênero textual* ao *gênero discursivo*, por termos assumido a perspectiva dos (multi)letramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; KLEIMAN, 2007; ROJO, 2012; DORNELLES, SOARES e MARQUES, 2016).

Estabelecemos diálogos com novos universos culturais: visitamos e escrevemos sobre a Aldeia Alvorecer, nas Missões; entrevistamos e registramos a memória de luta e construção do Bairro Ivo Ferronato¹³, que abriga a Unipampa (cf. ROCHA, GREGO, DORNELLES e MOURA, 2015); entrevistamos e registramos a arte circense do Teatro VagaMundo, nas escolas de fronteira, no IFSul e na comunidade quilombola do Tamanduá¹⁴, em Aceguá; refletimos e registramos o diálogo sobre a presença da cultura negra na região, realizado entre instituições de ensino, Ponto de Cultura Pampa sem Fronteiras, Sociedade Uruguaia, movimento negro local, estudantes de música e músicos consagrados (Richard Serraria e Mimmo Ferreira). Fomos atuantes na socialização de informações sobre projetos da comunidade (universitária e não universitária), abrangendo temas locais e mais amplos, por meio da compreensão do “Diálogo” como um “movimento”

¹² O grupo é coordenado pela Profa. Dra. Inês Signorini. A ideia de construção do Junipampa surgiu em função da demanda de espaço de socialização das produções da Oficina de Leitura e Escrita Digital, mas também por inspiração de Pinheiro (2011), que desenvolveu um jornal digital em projeto interdisciplinar em uma escola pública em Campinas-SP e, pelo incentivo, de Inês Signorini, para a reflexão sobre modos de textualização na hipermídia.

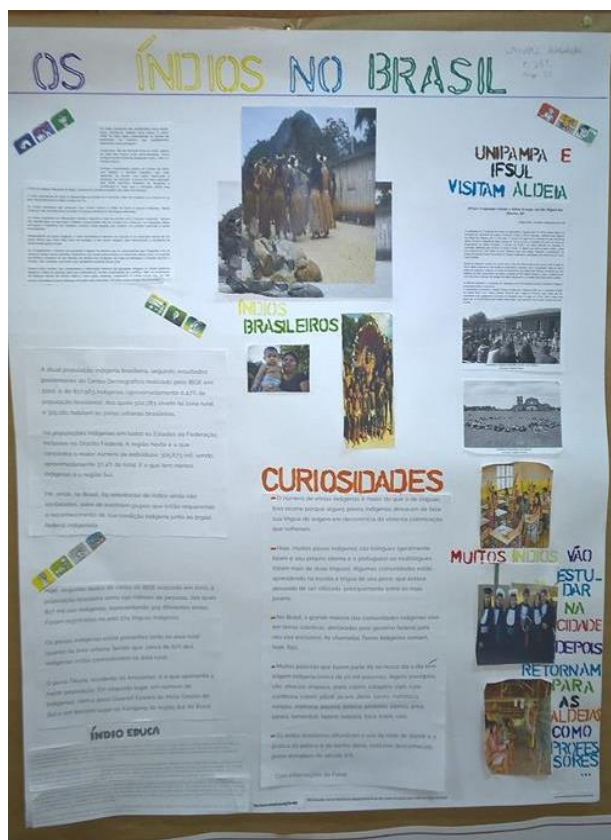
¹³ Esta ação fez parte de proposta de atividades de visitas técnicas do 33º Seminário de Extensão da Região Sul (SEURS), realizado na Unipampa-Campus Bagé, em 2015. O LAB esteve envolvido na preparação de duas visitas. A outra foi realizada nas escolas de fronteira em Aceguá, EMEF Nossa Sra. das Graças e Escuela 74, em que foram socializados os projetos da rádioweb do Junipampa e ações do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF).

¹⁴ Exibimos para a comunidade o filme: “Nas Margens do Riso: Quilombos de Alegria e Luta”.

(BOHM, 2005) que abrange a circulação de ideias e a fluidez de significados, como aprendi com o amigo Lisandro Moura. No caso do LAB, um diálogo que vem se estabelecendo entre uma rede de colaboradores, gestores, professores, jornalistas e outros agentes culturais. Nas palavras de Moura, em comunicação pessoal em 2015, “a metodologia dialógica tem nos possibilitado um *estar-junto* mais ativo e reflexivo, que envolve a vivência, a observação da vivência e a criação e compartilhamento de significados sobre o processo vivencial no site do Junipampa”.

Do lugar de professora formadora da área de Letras, o ciclo se fecha ou novos se abrem, quando meus alunos e alunas se tornam parceir@s na colaboração; quando suas escritas e reflexões me mobilizam; quando alguém me diz: “eu escrevi pro Junipampa quando estava no Ensino Médio”. Ou ainda, quando sou convidada por uma escola que está iniciando o projeto de um jornal escolar, para falar da história do Junipampa¹⁵; quando, visitando uma escola que não foi parceira do LAB, vejo no mural uma das nossas matérias, “IFSul e UNIPAMPA visitam Aldeia”, escrita por nossa colaboradora Giuliana Bruni.

Fig. 1: Painel de escola pública de Bagé, com texto do Junipampa, à direita



Fonte: Acervo LAB (2015).

¹⁵ Este convite ocorreu em abril de 2016, da parte da Professora Miriam Barreto El Uri, docente da EMEF João Severiano da Fonseca, em Bagé.

Em associação a ações de ensino, estabelecemos relações com as escolas da região e nos envolvemos em atividades comunitárias e artísticas diversas, o que penso ser fundamental para quem quer realizar a docência em uma perspectiva dos multiletramentos, que parte de universos culturais e tecnológicos locais, para então buscar articulações com discursos globais e possibilitar transformações sensíveis à diversidade cultural, a qual compreendemos a partir de um ponto de vista antropológico (cf. LARAIA, 2001). Desse lugar, constituem-se novas culturas de aprendizagem, que na sociedade contemporânea precisam considerar as novas tecnologias e as diferentes gerações. Nesse sentido, o LAB também me possibilitou conhecer melhor meus próprios alunos e alunas, e aprender a ensinar de outros modos; despertou em mim novamente o desejo de escrita para além das práticas burocráticas da universidade¹⁶, ainda que o desenvolvimento de um projeto como o nosso tenha envolvido também (não apenas para mim) muitas escritas nada autorais demandadas pelo universo acadêmico.

E o que parece tão simples, na verdade não foi e não é. Um projeto de extensão que se articule de maneira forte ao ensino e à pesquisa requer muito esforço e energias que sozinha, certamente eu não teria¹⁷. Finalizo este relato agradecendo a quem, de alguma forma, foi coautor@¹⁸ nesta experiência, principalmente aos colegas que assumiram

¹⁶ Aqui um registro que talvez seja importante para pensar os efeitos de projetos na formação em Letras: na minha graduação, fiz parte de uma equipe que, sob orientação do Prof. Dr. José Luiz Meurer (*in memoriam*), produzia um jornal universitário, o *Informativo do PET de LETRAS* da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, no Mestrado, participei da produção do *Outcome*, jornal dos discentes do Mestrado em Letras-Inglês da mesma universidade. O Junipampa me fez retomar memórias dos pressupostos teóricos que embasavam a elaboração desses jornais: a compreensão da linguagem como elemento de transformação e ação social, e talvez por isso eu tenha sempre acreditado no potencial formativo e crítico da escrita de um jornal não profissional.

¹⁷ Cito as instituições que foram parceiras do LAB de 2012 a 2015: Centro Comunitário do Ivo Ferronato, CRAS Damé, Secretaria Municipal de Educação de Bagé, Secretaria Municipal de Educação de Aceguá, Instituto Federal de Educação (IFSul) – Campus Bagé, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), EMEF Creusa Brito Giorgis, EMEF Peri Coronel, EMEF Fundação Bidart, EMEF General Mallet, EMEF Nossa Sra. das Graças, CAIC, Da Maya Espaço Cultural, Sociedade Uruguaia (Bagé), Ponto de Cultura Pampa Sem Fronteiras (Bagé), Projeto Astronomia Para Todos, Grupo de Estudos Linguagem e Currículo (GELC), Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), Curso de Música (UNIPAMPA), Curso de Jornalismo (UNIPAMPA), Curso de Publicidade e Propaganda (Urcamp), Coletivo Feminista Atena, Grau Zero Fotografias, Revista o Viés, Teatro VagaMundo.

¹⁸ Em nossa parceria com o jornalismo, aprendemos a compreender colaboração como algo para além da textualização; a colaboração se dá em diferentes modos e nem sempre culmina na produção textual propriamente dita. A produção do Junipampa e a consolidação do LAB também é resultado da colabaração dos colegas aqui citados, a quem também agradecemos: Jorge Rocha, Cícero Scaglioni, Elso das Trevas Farias, Carlos Kurt, Gabriela Chaves, Giuliana Bruni, Daniele Rocha, Felipe Laud, Marco Bonito, Jeferson Vainer, Guilherme Marranguello, Valesca Irala, Silvana Silva, Aline Lorandi, Vera Lúcia Cardoso Medeiros, Suelen Oliveira, Cristiani Martins, Alessandro Carvalho Bica, Amélia Bastos, Renata Lindemann, Márcia Lucchese, Caio Recart da Silveira, Adriana Bozzetto, Kauê Sitó, Gilmar Hermes, Michele Negrini, Felipe Campal, Adriana Gonçalves Ferreira, Raquel Pedroso, Fabiane Lazzaris, Isadora Espinosa, Jandir Paim,

comigo, em diferentes fases do projeto, o desafio de coordenar ações do LAB: *Sara dos Santos Mota, Lisandro Moura, Rebeca Rebs, Giovani Andreoli, Rodrigo Borges de Faveri, Mara Abatti e Moacir Lopes de Camargos*; e aos bolsistas, que não foram coautores deste texto, dos cursos de Letras, Engenharia Renováveis, Engenharia de Computação, Engenharia de Alimentos, Engenharia Química, Jornalismo, nem sempre remunerados, sem os quais, nada teria se realizado: *Raquel Ferro, Paula da Costa, Cíntia Dias, Bruna Xavier, Mariane Rocha, Felipe Cardoso, Jeferson Balbuena, Rosana Dutra de Sousa, Lília Lima, Suélen Mena, Thiago Dantas, Rafael Garrido, Priscila Quadros, Flávia Morales Antunes, Josyane Machado de Machado, Kamila Curi Pires Casartelli, Vinícius Faccin, Larissa Assis, Emili Peruzzo, Mariana Grego, Guilherme Ramos, Éderson Coitinho, Luísa Hidalgo, Erick Fernandes*.

E este é um capítulo da história do LAB que aqui se encerra, mas que lá fora continua e se constitui em outras vozes, a partir de outros olhares, e que, certamente, nunca se repetirá...

Referências

ACOSTA, Joana D'Arc Camargo Borges; DORNELLES, Clara. Interação e interatividade em blogs de ensino de língua portuguesa sob a perspectiva dos multiletramentos. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 18, p. 13, 2015.

ACOSTA, Joana D. C. B.; SOUZA, Antonia Nilda. Programa Pixton: promovendo o letramento multissemiótico por meio da produção de tiras em quadrinhos online. In: SENALE, 2012, Pelotas. Anais, Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2013. Disponível em: <http://www.ucpel.tche.br/senale/cd_senale/2013/Textos/trabalhos/1.pdf>. Acesso em: 26 abr, 2016.

ALVES, Flávia Azambuja; DORNELLES, Clara; CASTILHOS, Marilaine Martin. As linguagens hiper/transmidiáticas no processo de textualização de um jornal laboratório digital. In: SIEPE, 5, 2013, Bagé. Anais, Bagé: Universidade Federal do Pampa, 2013. Disponível em: <<http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/7235>>. Acesso em: 26 abr, 2016.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BOHM, D. *Diálogo: comunicação e redes de convivência*. São Paulo: Palas Athenas, 2005.

BRUNI, Giuliana dos Santos; ROCHA, Mariane Pereira. *Revista Diálogos Culturais (UNIPAMPA)*, n. 1, vol. 1, 2015.

CASTILHOS, Marilaine Martin; DORNELLES, Clara. Oficina de leitura e escrita digital: praticando e desenvolvendo os multiletramentos. CIPLOM, 2, 2013, Buenos Aires. Actas del Segundo Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur – E-book, Buenos Aires: Casa do Brasil; Universidad de Buenos Aires, 2014. p. 501-510. Disponível em: <<http://www.escriuraylectura.com.ar/ciplom/Actas-Congreso-Ciplom-2.pdf>>. Acesso em: 26 abr, 2016.

Joanita Pereira, Darlene Gonçalves, João Vicente de Oliveira, Murian Ribeiro, Inês Signorini, Michel Domenech.

- DORNELLES, Clara; MOTA, Sara dos Santos; REBS, Rebeca Recuero. *Revista Colabore* (UNIPAMPA), n. 1, vol. 1, 2015.
- DORNELLES, Clara; SOARES, Gisele Lângaro; MARQUES, Vanessa de Almeida. Dimensões do gênero mobilizadas em relatos sobre a prática docente no ensino de línguas. In: SILVA, Wagner R.; LIMA, Paulo da S.; MOREIRA, Tânia M. (Orgs.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades*. Campinas: Pontes Editores, 2016 (no prelo).
- GUIMARÃES, Fernanda T. B. *O processo de construção da (re)escrita colaborativa em um webjornal laboratório*. 2013. 32 f. TCC Especialização (Especialização em Leitura e Escrita) Universidade Federal do Pampa - Unipampa. Bagé – RS, 2013.
- GUIMARÃES, Fernanda T. B. *Uma análise dialógica do gênero acadêmico dissertação: estudo de caso*. 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística Aplicada) Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL. Pelotas – RS, 2015.
- GUIMARÃES, Fernanda T. B.; DORNELLES, Clara. *O processo de construção de um webjornal laboratório: a (re)escrita colaborativa em foco*. In: GONÇALVES, Adair; BUIN, Edilaine (Orgs.). Florianópolis: Editora Insular, 2016 (no prelo).
- KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- MARCUSCHI, Luis Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PENA, Felipe. *Jornalismo Literário*. São Paulo: Contexto, 2013.
- PINHEIRO, Petrilson. A escrita colaborativa por meio do uso de ferramentas digitais: ressignificando a produção textual no contexto escolar. *Calidoscópico* (UNISINOS), v. 9, p. 224-237, 2011.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Departamento pedagógico. *Lições do Rio Grande: Referencial curricular para as escolas estaduais*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. 1 v.
- ROCHA, Mariane; GREGO, Mariana; DORNELLES, Clara; MOURA, Lisandro; O diálogo na extensão universitária: uma experiência com a atividade “Ivo Ferronato, histórias de luta”. *ENCIF*, 2, 2015, Bagé. Anais, Bagé: IFSul, 2015.
- RODRIGUES, Carla (Org.). *Jornalismo on-line: modos de fazer*. Rio de Janeiro: Ed. Puc-Rio; Ed. Sulina, 2009.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. SP: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p.11-31.
- SANTAELLA, Lucia. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. In: Inês Signorini (Org.). *Rediscutir texto, gênero, discurso*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 47-72.
- SIGNORINI, Inês. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I. e Raquel S.Fiad (Orgs.) *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012. p. 282-303.
- SOUZA, Antonia Nilda; ACOSTA, Joana D. C. B.; Dias, Cíntia A.; Costa, Paula. Blog como ferramenta de ensino e exercício da cidadania. In: *Encontro Nacional de Novas Tecnologias e Ensino de Línguas* (ENTEL), 2, 2011, Ijuí. Anais, Ijuí: Unijuí, 2011.
- SOUZA, Antonia Nilda; DORNELLES, Clara. Projeto de Multiletramentos na Universidade: Hibridismo de Competências. In: MARTINS, Marco Antonio; JÚNIOR, Lucrécio Araújo de Sá; MOURA, Kássia Kamilla; MORAIS Aryonne da Silva (Orgs.). *Estudos Linguísticos: textos selecionados/ABRALIN-2013*. João Pessoa:

Ideia, 2016, p. 2161-2173. Disponível em: <<http://abralin.org/site/Estudos-Linguisticos.pdf>>. Acesso em: 26 abr, 2016.

SOUZA, Antonia Nilda; ACOSTA, Joana D. C. B.; DORNELLES, Clara. CIPLOM, 2, 2013, Buenos Aires. Actas del Segundo Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur – E-book, Buenos Aires: Casa do Brasil; Universidad de Buenos Aires, 2014. p. 943-951. Disponível em: <<http://www.escrituraylectura.com.ar/ciplom/Actas-Congreso-Ciplom-2.pdf>>. Acesso em: 26 abr, 2016.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, Harvard, v. 66, n. 1, spr 1996.

Banco de dados de língua falada de Bagé: um encontro entre a sociolinguística e a comunidade bajeense ¹

Táise Simioni

Flávia Azambuja Alves

Greice Kelly Oliveira Jorge

Larissa Ferraz Noble

Pâmela Oliveira de Castro

Taís Soares dos Santos

Traçando as primeiras palavras

Em meados de 2006 chega à Rainha da Fronteira a Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, trazendo consigo oportunidades de conhecimentos, ações comunitárias e pesquisas. Com o objetivo de auxiliar a comunidade acadêmica e bageense, no que se refere aos estudos linguísticos na área da Sociolinguística, e constituir dados que possibilitem futuros estudos da língua falada na cidade de Bagé, a professora Dra. Táise Simioni, no ano de 2012, inicia o projeto “Banco de Dados de Língua Falada de Bagé”, que possui o intuito de formar um banco com base em 36 entrevistas realizadas com moradores da cidade. Estas gravações têm por objetivo compor um banco de dados que evidencie as variedades e particularidades linguísticas da comunidade bageense. Para a realização do projeto, as entrevistas são realizadas com bageenses que sempre residiram na cidade.

Os informantes estão divididos e organizados em grupos baseados no projeto VARSUL², Variação Linguística Urbana na Região Sul, porém com diferencial de possuir

¹ Este trabalho recebeu auxílio do Programa de Bolsas de Desenvolvimento Acadêmico (Editais nº 03/2012, 2013, 32/2014) e do Programa de Desenvolvimento Acadêmico (Edital nº 271/2014) da Universidade Federal do Pampa, na forma de bolsas para estudantes. Recebeu, também, auxílio financeiro do Programa Pesquisador Gaúcho (Edital FAPERGS 04/2012) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul.

um informante a mais por célula. A divisão ocorreu dessa forma para que as pesquisas realizadas através do banco de dados possam ser comparadas com as pesquisas realizadas pelo projeto VARSUL, que são inúmeras e cobrem diversas localidades dos três estados da região sul do Brasil. Os informantes do banco de dados estão, portanto, divididos conforme seu sexo (homens e mulheres), sua idade (25 a 50 anos e mais de 50 anos) e sua escolaridade (1 a 4 anos; 5 a 8 anos; 9 a 11 anos).

A proposta justifica-se pelo evidente fato de que as línguas variam; essa variação não ocorre somente com o Português Brasileiro, embora tal crença seja difundida entre muitos, mas ocorre com todas as línguas do mundo, pois a variação constitui e faz parte de qualquer língua. Sendo a variação um aspecto tão importante da língua, é preciso buscar subsídios para analisá-la e compreendê-la. O que propõe este projeto, então, é a criação de um banco de dados de língua falada representativa da cidade de Bagé (RS).

As pesquisas nesta área tornam-se imprescindíveis para que ocorra uma educação linguística, neste caso, sociolinguística em nossa cidade. Portanto, através dessa pesquisa busca-se dar visibilidade à variação linguística que ocorre na região. Também por meio do projeto, será possível verificar as diferenças linguísticas entre as variedades presentes em Bagé e as variedades presentes em outras regiões do estado, como também em nosso país. O projeto tem o intuito de realizar a divulgação destes dados, o que poderá trazer consequências interessantes para a sociedade, tendo em vista que será um instrumento importante no combate ao preconceito linguístico. As entrevistas serão disponibilizadas para outros pesquisadores para futuras análises descritivas e explicativas das variedades encontradas na cidade, assim servirá de instrumento de novas pesquisas na área de sociolinguística na cidade de Bagé, como já vem ocorrendo, embora o projeto ainda não tenha sido concluído.

Temos todos nós a responsabilidade de atuar contra o preconceito linguístico. Uma vez que se torne explícito que a variação linguística é inerente a qualquer língua e que se pode compreender as motivações por trás desta variação, isto pode auxiliar a se desfazer o mito de que o português brasileiro é uma língua homogênea, de que existe um padrão que é a língua portuguesa (e não uma variedade da língua portuguesa tomada como exemplar) e de que tudo que se distancie desse padrão deve ser eliminado por ser um desvio que destrói a língua. Mostra-se, desta maneira, que qualquer julgamento de um fato linguístico como “certo” e “errado”, “bonito” ou “feio” está assentado em bases extralinguísticas. Neste

² Maiores informações sobre o projeto Varsul podem ser obtidas no site <http://www.pucrs.br/fale/pos/varsul/>.

mesmo sentido, Coelho et al. (2015) afirmam que as variedades linguísticas são valorizadas ou desvalorizadas pela avaliação social que seus falantes sofrem. Conforme os autores, no contexto de sala de aula, o aluno, ao ouvir que “fala errado”, chegará à conclusão de que falam errado seus pais, seus irmãos, seus avós e todos que pertencem a sua comunidade. Como afirmam Coelho et al. (2015), “não precisamos ir muito longe para ver que esse tipo de tratamento da variação, para além de ser inadequado e preconceituoso, mais atrapalha do que ajuda o aluno a aprender a norma culta” (COELHO ET AL., 2015, p. 149). Sendo assim, o projeto pretende trazer subsídios para a desconstrução da cultura do erro, tão presente em nossa sociedade. Tal cultura, ao contrário de aproximar – um dos papéis da fala – acaba por construir muros, enquanto que um dos objetivos da sociolinguística é o de construir pontes através da luta contra o preconceito linguístico. Como afirmam Naro e Scherre (2006, p. 236), “reconhecer e aceitar a diversidade linguística é uma questão de cidadania”.

Alicerces teóricos do projeto: buscando a sistematicidade por trás do aparente caos linguístico

O projeto intitulado “Banco de dados da língua falada em Bagé” leva em consideração que as línguas variam. De acordo com Trudgill (1979, p. 32), “a língua não é um simples código usado da mesma maneira por todas as pessoas em todas as situações, e a linguística agora chegou a um estágio em que tanto é possível quanto benéfico começar a dar conta dessa complexidade”.

As línguas variam e, portanto, não são estáticas e imutáveis. Podemos exemplificar isto com a variação presente na concordância nominal em português brasileiro e que se apresenta como objeto de estudo de alguns pesquisadores, como, por exemplo, Scherre (1996), com sua pesquisa de dados de falantes do Rio de Janeiro. Em sintagmas nominais, o plural pode estar marcado (pelo morfema –s) ou não. Assim, podemos ter sintagmas como “os meninos” e “os meninoØ”.

Deve-se compreender que a variação linguística é algo inegável, embora o tratamento teórico que ela recebe seja diversificado. A presente pesquisa leva em consideração a teoria da variação proposta por Labov (2008 [1972]).

Apoiados em tal perspectiva teórica, compreendemos que o aparente caos linguístico da variação pode ser sistematizado. Mais do que isso, a língua passa a ser vista como

heterogênea e a variação como inerente a qualquer sistema linguístico. Nas palavras de Labov (2008, p. 238):

*A existência de **variação e de estruturas heterogêneas** nas comunidades de fala investigada está certamente bem fundamentada nos fatos. É a existência de qualquer outro tipo de comunidade de fala que deve ser posta em dúvida. [...] essa é a situação normal – a heterogeneidade não é apenas comum, ela é a consequência natural de fatores linguísticos naturais.*

Inserido em tal perspectiva, o pesquisador sociolinguista vai à busca dessa sistematicidade por trás da variação, ou seja, é preciso investigar de que maneira os falantes fazem as escolhas que fazem. Como explica Beline (2003, p. 125), “de uma perspectiva variacionista quantitativa, [...], a sociolinguística ocupa-se em desvendar como a heterogeneidade – ou seja, a variação – se organiza. O sociolinguista tem como principal interesse compreender de que modo a variação é regulada”. No caso do exemplo de concordância nominal, Scherre (1996) entende, entre outros resultados, que, (i) mulheres apresentam mais plurais marcados, ou seja, fazem mais a concordância, e isso ocorre porque (ii) mulheres “são mais sensíveis à atuação da escola do que os homens, no sentido de favorecer o uso da forma socialmente prestigiada” (SCHERRE, 1996, p 254).

Compreendemos que a variação é um aspecto muito importante da língua, e a partir disso se busca, com este projeto, trazer subsídios para analisá-la e entendê-la.

Construção de um Banco de Dados, quantos passos devo dar?

Nesta pesquisa, a delimitação dos informantes foi feita com base nos dados do Projeto VARSUL, como foi mencionado anteriormente. Abaixo, podemos ver como se deu a estratificação dos informantes.

HOMENS	25 a 50 anos	1 a 4 anos de escolaridade	3 informantes
		5 a 8 anos de escolaridade	3 informantes
		9 a 11 anos de escolaridade	3 informantes
	mais de 50 anos	1 a 4 anos de escolaridade	3 informantes
		5 a 8 anos de escolaridade	3 informantes
		9 a 11 anos de escolaridade	3 informantes
MULHERES	25 a 50 anos	1 a 4 anos de escolaridade	3 informantes
		5 a 8 anos de escolaridade	3 informantes
		9 a 11 anos de escolaridade	3 informantes
	mais de 50 anos	1 a 4 anos de escolaridade	3 informantes
		5 a 8 anos de escolaridade	3 informantes
		9 a 11 anos de escolaridade	3 informantes

A partir dessa delimitação, optamos por contatar informantes próximos aos envolvidos diretamente com a pesquisa. No entanto, para manter certo distanciamento, porque não seria possível garantir o mesmo grau de proximidade entre todos os entrevistados e todos os entrevistadores, tem-se o cuidado de o entrevistador não ser o mesmo que contactou o entrevistado.

A primeira etapa consistiu na preparação da equipe envolvida na pesquisa. Para isto nos apropriamos do referencial teórico por meio de leituras e discussões em grupo. Durante a etapa de preparação, elaboramos a ficha social, que contém dados pessoais dos informantes, e o questionário que serve como base para a realização da entrevista. É importante ressaltar que o questionário não é estático, podendo ser alterado conforme identificamos os interesses dos informantes, tanto na ficha social quanto na entrevista. Além disso, realizamos uma entrevista piloto com o intuito de relacionar teoria e prática antes das entrevistas propriamente ditas.

As entrevistas são feitas, preferencialmente, na casa dos entrevistados, visto que buscamos um ambiente em que este se sinta confortável. Uma coleta de dados realizada em um laboratório teria a vantagem da ausência de ruídos que podem atrapalhar a qualidade sonora da gravação. Entretanto, nestas condições, dificilmente se obterá do informante seu vernáculo. Segundo Labov (2008, p. 244), o vernáculo é “o estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala. A observação do vernáculo nos oferece os dados mais sistemáticos para a análise da estrutura linguística”.

A duração das entrevistas, inicialmente, era de 60 minutos, porém, após a entrevista piloto, repensamos e estabelecemos que seria em torno de 30 minutos. Os informantes são avisados de que a conversa será gravada, no entanto tentamos minimizar a presença do gravador, fazendo com que a entrevista se aproxime de uma conversa informal. As perguntas são, em sua maioria, pessoais, fazendo com que o entrevistado se sinta envolvido e, assim, as chances de que ele mostre seu vernáculo aumentem. Como nos ensina Tarallo (2007, p. 23), “a narrativa de experiência pessoal é a mina de ouro que o pesquisador-sociolinguísta procura”. As entrevistas são, em sua grande maioria, feitas em duplas, proporcionando maior segurança para a equipe. Para sua participação como informantes, os entrevistados assinam um termo de consentimento livre e esclarecido.

Para a etapa de transcrições, foi elaborado um código que aponta a célula a qual pertence cada informante, bem como algumas variantes linguísticas encontradas nas entrevistas. Segundo Paiva (2010, p. 135), “o objetivo básico de uma transcrição é transpor o discurso falado, da forma mais fiel possível, para registros gráficos mais permanentes”. As transcrições são feitas simultaneamente às entrevistas, ou seja, no mesmo período em que outras entrevistas são realizadas, as que estão prontas já são transcritas para que a memória recente seja uma facilitadora das transcrições. Após a realização das transcrições, as mesmas são revisadas por outro membro da equipe. É importante ressaltar que o intuito do banco é construir um *corpus* para ser utilizado em pesquisas futuras, mas, apesar de ainda não estar completo, ele já foi utilizado por envolvidos na equipe para algumas pesquisas de fenômenos variáveis, como a variação entre *nós* e *a gente* e a elisão, processo de sândi que pode ocorrer em sequências como *manta escura*, que pode ser realizado como *mant[i]scura*.

O que foi construído até agora e o que ainda será feito

No período de 2012 a 2015, foram realizadas 27 entrevistas que comporão o Banco de Dados de Língua Falada. Algumas entrevistas foram armazenadas, mas não constituirão o banco por questões como:

- ❖ as entrevistas duraram pouco tempo (menos de meia hora), apesar dos esforços das entrevistadoras para estendê-las;
- ❖ ao longo da entrevista, o entrevistado revela que já morou fora de Bagé, o que o desqualifica como participante do banco de dados.

As 27 entrevistas que efetivamente participarão do banco de dados atendem aos seguintes perfis:

HOMENS	25 a 50 anos	1 a 4 anos de escolaridade	0 informante
		5 a 8 anos de escolaridade	3 informantes
		9 a 11 anos de escolaridade	3 informantes
	mais de 50 anos	1 a 4 anos de escolaridade	1 informante
		5 a 8 anos de escolaridade	3 informantes
		9 a 11 anos de escolaridade	2 informantes
MULHERES	25 a 50 anos	1 a 4 anos de escolaridade	0 informante
		5 a 8 anos de escolaridade	2 informantes
		9 a 11 anos de escolaridade	5 informantes
	mais de 50 anos	1 a 4 anos de escolaridade	2 informantes
		5 a 8 anos de escolaridade	3 informantes
		9 a 11 anos de escolaridade	3 informantes

Como é possível perceber, há mais informantes do sexo feminino (quinze) do que do sexo masculino (doze). Estes números revelam uma das dificuldades da pesquisa: localizar homens com o perfil necessário para participar como informantes do banco de dados, uma vez que um dos critérios essenciais é o entrevistado ter nascido em Bagé e ter sempre residido nesta cidade.

Observa-se, também, que foram localizados apenas três informantes com a primeira faixa de escolaridade (um a quatro anos de escolaridade). As três pessoas neste perfil têm mais de cinquenta anos. Isto, apesar de ser um “problema” para a execução do projeto, parece revelar um dado positivo em relação à realidade regional: as pessoas estão estudando mais.

A fim de localizar informantes que pudessem ter menos escolaridade, no ano de 2013, a equipe executora do projeto foi até a localidade de Palmas, distante cerca de 100 quilômetros do centro de Bagé. Nesta região da cidade, foram realizadas oito entrevistas, das quais duas farão parte do banco. As demais não poderão ser usadas pelos mesmos motivos expostos acima.

Além da realização das entrevistas, foi feita a transcrição de 24 delas. Durante as primeiras transcrições, foram estabelecidos os padrões a serem seguidos em todas as entrevistas a serem transcritas, como foi mencionado anteriormente. Das 24 transcrições feitas, 20 já passaram pela etapa de revisão.

Na comparação entre a meta para este projeto desde o seu início e o que já foi realizado até aqui, é possível perceber o que ainda será feito para que seja possível chegarmos aos 36 informantes:

HOMENS	25 a 50 anos	1 a 4 anos de escolaridade	3 informantes
		5 a 8 anos de escolaridade	(perfil completo)
		9 a 11 anos de escolaridade	(perfil completo)
	mais de 50 anos	1 a 4 anos de escolaridade	2 informantes
		5 a 8 anos de escolaridade	(perfil completo)
		9 a 11 anos de escolaridade	1 informante
MULHERES	25 a 50 anos	1 a 4 anos de escolaridade	3 informantes
		5 a 8 anos de escolaridade	1 informante
		9 a 11 anos de escolaridade	(perfil completo)
	mais de 50 anos	1 a 4 anos de escolaridade	1 informante
		5 a 8 anos de escolaridade	(perfil completo)
		9 a 11 anos de escolaridade	(perfil completo)

A conclusão do projeto permitirá que se conheçam melhor as variedades faladas em Bagé, com consequências positivas para o desenvolvimento científico e social desta comunidade.

O que os números não revelam

No início do projeto, como seria natural acontecer, tínhamos muitas dúvidas e ansiedade sobre como seria, o que faríamos, como faríamos e por onde começar, mas a equipe executora, em constantes reuniões, foi traçando o caminho a seguir. Lemos muito e na teoria tudo parece ótimo e fácil de realizar. Na prática nem sempre é assim.

Começamos pelo questionário constituído por muitas perguntas que, pensávamos, renderiam “grandes” histórias e de certa forma renderam; conhecemos histórias de vida inspiradoras, no entanto as pessoas não se mostraram tão comunicativas quanto

esperávamos. Já na entrevista piloto, percebemos que não seria tão fácil a tarefa. Tínhamos o objetivo de gravar 60 minutos e chegamos, com dificuldade, a 30 minutos. Vieram os questionamentos: “O que fizemos de errado?”, “A culpa foi da entrevistadora? Das perguntas? Da presença do gravador?”. Não obtivemos respostas conclusivas, mas continuamos. Com o tempo percebemos que a ‘culpa’ era uma junção de vários fatores e desenvolvemos estratégias para diminuir as dificuldades, minimizando a presença do gravador ou evitando a palavra “entrevista”, que parecia assustar as pessoas, por exemplo.

Apesar de termos o apoio de outro membro da equipe na realização das entrevistas, auxiliando, inclusive, com perguntas que não estavam no questionário e que poderiam ser feitas em dado momento da entrevista, sempre havia um “poderia ter perguntado isso ou aquilo” no fim de cada entrevista, o que foi importante para nos tornar mais experientes e maduras, inclusive com relação às frustrações que poderiam surgir. Desta forma, com o auxílio da teoria, da prática e de discussões conjuntas, fomos aprendendo a lidar com estas dificuldades iniciais, e todo este processo foi essencial para o prosseguimento do projeto.

Uma outra questão com a qual o projeto lidou e segue lidando é a dificuldade de encontrar informantes com o perfil e os requisitos estabelecidos. Muitas vezes até mesmo encontrávamos uma pessoa que se encaixava no perfil, porém, durante a entrevista, o informante relatava que tinha morado em outra cidade, mesmo a equipe do projeto já tendo conversado sobre este requisito, mas este detalhe acabava passando despercebido para alguns informantes. Apesar desta dificuldade, não desistimos e estamos cada vez mais próximas de concluirmos o nosso banco.

Gostaríamos, agora, de falar sobre outra importante etapa na constituição do banco: a transcrição das entrevistas. Buscamos fazer a transcrição em um espaço curto de tempo em relação à realização das entrevistas para que a memória nos ajude. Transcrever uma conversa informal é um grande desafio, pois temos que tentar registrar exatamente o que o informante diz, mas, por vezes, é extremamente difícil compreender a fala do entrevistado, por questões como, por exemplo, a ocorrência de ruídos externos ou a sobreposição da fala do entrevistado e do entrevistador. Além disso, há características da fala que são muito difíceis de transpor para a escrita. Isto nos leva a repetir e repetir a gravação diversas vezes durante sua transcrição.

A realização das transcrições nos ajuda a perceber fenômenos linguísticos (variáveis ou não) presentes na fala dos entrevistados. Esse encontro com as variedades locais auxilia na compreensão de muitos processos linguísticos, o que contribui, inclusive, na formação dos membros da equipe como docentes.

A participação no projeto permitiu que as bolsistas e as voluntárias aprimorassem sua autonomia e se desenvolvessem como pesquisadoras, o que, em um curso de formação de professores, é fundamental e poderá contribuir para suas práticas docentes. Além disso, o projeto possibilita o encontro com pessoas que, ao contarem suas histórias, permitem que conheçamos um pouco mais da história da cidade de Bagé. Esta interação com a cultura local traz benefícios para a formação pessoal e profissional dos membros do projeto.

A busca coletiva de soluções para as dificuldades encontradas e os aprendizados construídos nos motivam no caminho que ainda temos a trilhar para a conclusão do projeto.

Referências

- BELINE, Ronald. A variação lingüística. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à lingüística*. v. I. São Paulo: Contexto, 2003. p. 121-140.
- COELHO, Izete Lehmkuhl et al. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.
- NARO, Anthony J.; SCHERRE, Maria Marta P. Variação linguística, expressividade e tradição gramatical. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete L. (orgs.). *Sociolinguística e ensino*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 235-245.
- PAIVA, Maria da Conceição de. Transcrição de dados linguísticos. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). *Introdução à sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 135-146.
- SCHERRE, Maria Marta P. Sobre a influência de variáveis sociais na concordância nominal. In: OLIVEIRA E SILVA, Giselle Machline de; SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Padrões sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 239-264.
- TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.
- TRUDGILL, Peter. *Sociolinguistics*. New York: Penguin: 1979.

A história da constituição do GEBAP - Grupo de estudos bakhtinianos do pampa – no Curso de Letras

Fabiana Giovani

João Beyer Schenkel

Moacir Lopes de Camargos

Nathália L. Jacinto

Nathan Bastos de Souza

Nara Rosane Oliveira

Rebeca Teliz Goulart

Rosiane Sandim

Primeiras palavras

Como é exigido em todos os projetos pedagógicos dos cursos das universidades, estas devem trabalhar a partir de três eixos articuladores, a saber: ensino, pesquisa e extensão. Foi pensando justamente em trabalhar a partir do eixo pesquisa que, pautados nestas discussões, constituímos - desde 2011 - um grupo de estudos denominado GEBAP (Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa) composto, hoje, por professores pesquisadores desta e de outras instituições, estudantes da Licenciatura em Letras (ingressos e egressos), e alunos do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA, Campus Bagé/RS).

Tudo teve início com uma apresentação organizada por alguns professores do curso, no segundo semestre de 2011, para apresentar aos alunos os seus projetos de pesquisa. Até aquele momento, o curso de Letras, engatinhando em sua história de constituição, não tinha instituído essa relação mais forte dos alunos com a pesquisa. Uma justificativa para a então chamada dos alunos para a pesquisa é que o corpo docente estava se ampliando mudando uma realidade na qual os professores mais antigos tinham sobrecarga destinada ao ensino, não conseguindo muito espaço e tempo para a dedicação ao eixo pesquisa.

Daquela apresentação, recrutamos três interessados em fazer parte do grupo de estudos e das discussões que propúnhamos. Esse diálogo foi crescendo, amadurecendo e encorpando com outras vozes que passaram a fazer parte do coro inicialmente constituído. Essas vozes não se limitaram só ao espaço da UNIPAMPA. Pesquisadores de outras instituições se uniram a nós e também deixam os seus ecos no nosso coro de vozes. Somaram-se a nós Ana Beatriz F. Dias da UFFS; RS, Cloris Porto Torquato da UEPG, PR e Ana Angélica dos Santos da UFOBA, BA.

Foi assim que, no ano de 2013, o grupo GEBAP foi contemplado, pela primeira vez, por um edital de fomento à grupos de pesquisa da própria universidade. Tivemos verbas para selecionar dois bolsistas com auxílio por seis meses. O mesmo aconteceu em 2014 e em 2015, a verba destinada ao grupo aumentou de modo que conseguimos manter três bolsistas se dedicando ao grupo com remuneração.

As ricas discussões produzidas pelo coro de vozes GEBAP não ficaram limitadas ao conhecimento dos participantes. Voamos. Esses voos se deram pela produção de artigos, capítulos de livros, livros, apresentações em eventos nacionais e internacionais¹.

Nossa opção por trazer para discussão as ideias do pensador russo Mikhail Bakhtin e seu Círculo se deve ao fato de suas contribuições no que diz respeito à filosofia da linguagem, o que muito contribui para o debate no campo teórico da linguística, da aprendizagem de línguas e para a formação de professores.

A ideia do presente texto é, além de contar a história de constituição do GEBAP, expor alguns posicionamentos dos participantes do grupo de estudos que está em andamento. Reforçamos que um de nossos pressupostos, além de compreender a arquetônica bakhtiniana, é formar professores que respondam responsavelmente às demandas sociais, uma vez que cada sujeito é único e ocupa um lugar único na existência. Isso significa pensar que não temos alibi e, portanto, ninguém tem como escapar da sua responsabilidade existencial já que temos o dever de responder do lugar que ocupamos na vida. Viver é responder, bem como assumir, a cada momento, uma posição axiológica frente a valores. Trata-se, nesse sentido, de uma ética sem concessões.

Podemos dizer que, apesar de Bakhtin se colocar mais como filósofo do que linguista, suas reflexões são plausíveis na área da linguística, já que o autor coloca a dialogia como fundante do nosso ser no mundo e da nossa própria consciência. No caso, um professor

¹ Em viagem a eventos, nos acompanharam alunos da UNIPAMPA não participantes do grupo. Em dezembro de 2015, realizamos, com o apoio do Curso de Letras, do Curso de Línguas Adicionais e do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, um evento com diversas atividades acadêmicas.

que responde, responsabilmente, a seus atos, é consciente de que cada um de nós é responsável e é chamado a responder eticamente por esses atos, sem álibi que esteja por trás de cada atividade tomada. Seu papel então é aliar responsabilidade e responsabilidade: ao mesmo tempo em que é responsável pelo que faz e diz, também faz e diz em resposta a uma série de elementos presentes em sua vida profissional e/ou pessoal.

Antes de dar a voz aos sujeitos, pensamos ser importante marcar mais fortemente um dos pilares articuladores do grupo que é a questão da dialogia bakhtiniana. Após, traremos a voz dos pesquisadores líderes e, na sequência, a voz de alguns dos participantes. Finalizamos com as perspectivas futuras e abertura de contrapalavras.

O dialogismo bakhtiniano

O dialogismo ao qual se refere o autor não equivale simplesmente ao diálogo, no sentido de interação face a face, que é uma forma composicional, na qual também ocorrem relações dialógicas, assim como ocorrem em todos os enunciados no processo de comunicação, independente da dimensão que tiverem. Assim, quem diz alguma coisa, diz para alguém, presente ou ausente. Além disso, é preciso considerar a resposta como elemento essencial e desencadeador do diálogo, uma vez que o que eu falo vai provocar no outro uma resposta e, portanto, ao responder, o outro aumentará o diálogo.

Aqui interessam dois sentidos do que é efetivamente o dialogismo na obra bakhtiniana: o dialogismo como modo de funcionamento real da linguagem, ou seja, seu princípio constitutivo; e uma forma particular de composição do discurso. De acordo com Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta ou em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Os homens não têm acesso direto à realidade, uma vez que a relação que eles mantêm com ela é sempre mediada pela linguagem. Assim, o real se apresenta para as pessoas semioticamente, o que significa que um discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas sim com outros discursos, que semiotizam o mundo. Os objetos mostram-se através de signos que aparecem cercados, envoltos, embebidos em discurso sendo que todo discurso dialoga com outros discursos. Dessa forma, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que o rodeiam.

Para entender o princípio constitutivo da linguagem, é preciso estabelecer a diferenciação entre enunciados e unidades da língua. Bakhtin (1986) não nega a existência do sistema da língua, mas aponta que ele não dá conta do modo de funcionamento real da linguagem. Para ele, os sons, as palavras e as orações são unidades da língua, portanto, são

repetíveis. Uma palavra, por exemplo, como *fogo* pode ser repetida milhares de vezes. Os enunciados, por sua vez, são unidades reais de comunicação e são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos que, a cada vez que se realizam, apresentam variações de fala únicas. O enunciado nada mais é do que a réplica de um diálogo, porque cada vez que é produzido está fazendo parte de um diálogo com outros discursos. O que delimita a sua fronteira é a alternância dos sujeitos falantes. Assim, o constitutivo do enunciado é o dialogismo.

Outra diferença refere-se ao fato de que as unidades da língua não pertencem a ninguém, não possuem, portanto, autor. Apesar de serem completas não apresentam um acabamento que permite resposta. Contrariamente, os enunciados têm um autor que revelam uma posição. Sendo uma réplica, com um acabamento específico, dá abertura ou permite uma resposta. Essa diferença apresentada acima nos leva a concluir que as unidades da língua não são dirigidas a ninguém; são neutras; já os enunciados possuem um destinatário, além de carregarem juízos de valor, emoções, como por exemplo, exprimir respeito, zombaria, amor, ódio, etc. Isso evidencia também que não basta saber o que significa cada uma das unidades mínimas da língua que compõe um enunciado para compreender seu sentido completo. É preciso reconhecer que os sentidos do enunciado são sempre de ordem dialógica e que eles mantêm diálogo com outros enunciados do discurso.

Com essa diferenciação entre unidades da língua e enunciados, chegamos ao sentido do dialogismo como princípio constitutivo da linguagem. Vimos que todo enunciado constitui-se a partir de outro. É, portanto, uma réplica a outro(s) enunciado(s). Por isso, nele ouvimos mais de uma voz ou minimamente duas: a do eu e a do outro. Elas estão presentes no enunciado ainda que não se manifestem explicitamente e podem revelar convergência ou divergência, acordo ou desacordo, adesão ou recusa, complemento ou embate. Isso revela que, do ponto de vista constitutivo, o dialogismo deve ser entendido como o lugar de luta entre vozes sociais. No entanto, a teoria bakhtiniana não leva em conta somente as vozes sociais, mas também considera importantes as vozes individuais. De acordo com Fiorin:

Ao tomar em consideração tanto o social como o individual, a proposta bakhtiniana permite examinar, do ponto de vista das relações dialógicas, não apenas as grandes polêmicas filosóficas, políticas, estéticas, econômicas, pedagógicas, mas também fenômenos da fala cotidiana, como a modelagem do enunciado pela opinião do interlocutor imediato ou a reprodução da fala do outro com uma entonação distinta da que foi utilizada, admirativa, zombeteira, irônica, desdenhosa, indignativa, desconfiada, aprovadora, reprovadora, dubitativa, etc. todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem (FIORIN, 2006, p. 27).

É fato que todo enunciado não é dirigido apenas a um destinatário imediato e consciente, mas dirige-se também a um superdestinatário que pode variar de grupo social, de época e de lugar distintos. São ainda essas entidades maiores que podem determinar a produção discursiva. Como aponta Fiorin (2006):

Para o autor russo[Bakhtin], não há uma neutralidade na circulação de vozes. Ao contrário, ela tem uma dimensão política. As vozes não circulam fora do exercício do poder; não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer (FIORIN, 2006, p. 27).

O encontra no dialogismo, seu espaço de liberdade e de inacabamento. A singularidade de cada indivíduo na sociedade ocorre em meio à interação viva de vozes sociais. Esse é o perfil do sujeito social e individual ao mesmo tempo. O segundo sentido do dialogismo é aquele que se mostra no fio do discurso. Quando as várias vozes são incorporadas no interior do discurso, tem-se o dialogismo como forma composicional.

Há duas formas básicas de incorporar ou inserir o discurso do outro no enunciado. A primeira é quando o discurso alheio é abertamente citado e notavelmente separado do discurso citante;² e a segunda é um discurso que não revela a separação nítida do enunciado citante e do citado³.

A resposta em diálogo dos pesquisadores responsáveis

Embora o foco do nosso grupo de pesquisa seja o estudo da obra de Bakhtin e seu Círculo, acreditamos ser importante estabelecer um diálogo das discussões deste pensador com autores de outras áreas. Como explica Bakhtin/Volochínov (1986), devemos entender que

(...) o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1986 p. 123).

Compreendemos, a partir das reflexões do Círculo de Bakhtin, o diálogo como constitutivo de todos os enunciados, de toda comunicação. Entendemos, ainda, que, além das relações dialógicas constitutivas dos enunciados (no seu interior), como leitores podemos estabelecer relações dialógicas entre enunciados, entre textos:

² Constituem o discurso citante: discurso direto, indireto, aspas, negação.

³ Pode ser exemplificado pela paródia, estilização, polêmica clara ou velada e discurso indireto livre.

(...) as relações de sentido entre os diferentes enunciados assumem índole dialógica (ou, em todo caso, matriz dialógica). Os sentidos estão divididos entre vozes diferentes. (...)

Dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum (BAKHTIN, 2003, p. 320).

A partir dessa noção ampla de diálogo, nos apropriamos deste conceito, em nosso trabalho como docentes, para auxiliarmos os professores em formação, sobretudo em seus estágios docentes. No entanto, vale ressaltar que as discussões bakhtinianas⁴ não foram realizadas para serem aplicadas em sala de aula. Mas, a partir das leituras que realizamos da obra deste pensador, tecemos compreensões que nos auxiliam em nosso trabalho docente.

Em nossas inter(ações), mostramos que a língua não é meramente um sistema, ela é um processo interativo entre os sujeitos que a utilizam. A partir desta concepção, estudar a linguagem implica em entender as situações reais de uso da língua e, conseqüentemente, os compromissos que os falantes dessa língua estabelecem. Nas palavras de Bakhtin (2013):

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma no ensino médio. O professor tem esta responsabilidade (BAKHTIN, 2013, p.42-43).

Tendo em vista que nossas pesquisas se desenvolvem com alunos em formação, futuros professores do ensino fundamental e médio, concordamos com a reflexão bakhtiniana, pois devemos ser responsáveis para apontar-lhes diferentes possibilidades de um trabalho com a linguagem, sobretudo se vivemos em um país e uma região com índices educacionais bastante críticos.

Além do trabalho específico com os docentes, também orientamos graduandos em pesquisas de iniciação científica (com bolsa de pesquisa) e mestrandos do curso de mestrado profissional em ensino de línguas na área de linguagem e literatura que são nossas linhas de pesquisa. Assim como Bakhtin realiza a maior parte de suas reflexões sobre a linguagem a partir da obra de Dostoievski e outros textos literários como Rabelais, também acreditamos que não deve haver separação entre a língua e a literatura em

⁴ Sobre trabalho específico de Bakhtin e o ensino de língua ver Bakhtin (2013).

disciplinas estanques. A literatura é o lugar em que a língua pode se manifestar em sua forma mais viva e mais criativa. Então, podemos e devemos utilizá-la em sala aula para refletir sobre a linguagem humana. Ainda que o texto literário seja fictício, ele é extremamente útil para discutir a realidade e nos proporcionar vislumbrar um futuro, ainda que utópico.

A resposta em diálogo de alguns membros do GEBAP

João Beyer Schenkel – Graduando em Letras Português/Literatura (3º semestre)

Um lugar para se aprender, refletir, descobrir e absorver e então renovar, desconfortar, instigar e reciclar, quem sabe duvidar, criticar, mas antes de tudo, se diferenciar. Um lugar para teorizar, construir, debater, reformular, mas antes de tudo, desconstruir.

GEBAP é isso, trocar experiências, trocar “coisinhas”, vivenciar o real, o mundo, soltar as amarras, refutar o engessado, estagnado, fechado! Modificando um ao outro em uma troca constante, sincrônico ao cotidiano, ao palpável, ao desconcertante, ao negligenciado... Dizendo ao mundo e ao “sujeito outro” esse é o meu lugar! Essa é minha visão! ESSE SOU EU!!!! E VOCÊS NÃO VÃO ME APAGAR!!!

Reconhecer meu espaço no mundo! Esse foi o principal acréscimo pra mim enquanto integrante do Gebap, refletir meu lugar na sociedade! Tornar-me um agente, um pesquisador, questionador e atuante enquanto pessoa “ética e responsiva” as interações constantes com o redor, com meu entorno, meu contexto, com a vida. Conhecer o não apresentado, o dito indouto, o escondido e agora novo. Refletir sobre o mundo e as coisas do mundo, as coisas ditas indignas, que não são reconhecidas. O desconforto de ter de responder ao apresentado; posicionar-se e teorizar, ressignificar o amarrado. Interligar a teoria com o vivido, criar pontes fortes entre eu e o outro.

GEBAP abriu esse espaço em minha vida, talvez uma lacuna, talvez uma ansiedade, talvez um capricho ainda não sei. Sei que é um lugar que se debruça sobre tudo o que se enxerga, mas não se vê! Onde se reconhece o eu enquanto uma estrela em uma constelação cheia de mistérios mascaradas com concretudes. Gebap é isso...

Rosiane Sandim - Graduanda em Letras Português/Literatura (3º semestre)

Um ano se passou...

Faltam palavras...

O que escrever? Como traduzir inúmeras emoções em palavras?

Como falar sobre meu ingresso em um grupo que, no primeiro instante ia de encontro a tudo e a todos os ensinamentos que eu tinha? Posso definir o início em uma palavra “SUSTO”. Foi o que senti ao entrar naquela sala e deparar-me com conceitos e diálogos tão mágicos e verdadeiros. Fazer parte do GEBAP é me reconstruir a cada novo encontro, fazendo com que a alteridade das palavras tome novos sentidos no meu EU/OUTRO.

Cheguei contando minha história, afinal eu era uma pessoa que estava totalmente fora desse mundo de conceitos e teorias, porém fui abraçada por pessoas absolutamente fantásticas, que com palavras e contra palavras me encantaram. De repente uma janela dentro do meu ser se abre, e dessa janela surge alguém que até então eu desconhecia, que eu não sabia que estava ali trancada. Surge uma pessoa sedenta pelo saber, disposta a ultrapassar seu próprio cronotopo para mergulhar na magia do círculo, e, desde então, esse mundo de diálogos passou a fazer parte de mim.

Um ano de GEBAP, um ano de aprendizado, novos conceitos, as mesmas palavras sob uma ótica diferente, a contagiante magia do círculo, vindas da mente brilhante de Bakhtin, um ano de transformações onde aquilo que era bruto, a cada encontro, vai sendo lapidado. Uma vida que foi transformada através da leitura inovadora e contagiante na mistura polissêmica das palavras e contra palavras. Carnalizei meus conceitos, minhas ideias e meus diálogos. Tudo é tão grandioso, pois o sentimento de que sempre há algo a aprender e ser passado para os futuros conhecedores de Bakhtin é extremamente motivador.

Nesse ano convivendo com o GEBAP, consegui realizar coisas até então inimagináveis, pelo simples fato de ter sido abraçada, amparada e apoiada incessantemente por seus integrantes, que acabaram se tornando para mim a “família GEBAP”, realizações estas que não vivenciei em outras oportunidades. Se eu pudesse definir esse ano de aprendizado e convívio no grupo, com uma palavra, seria, certamente, transformação.

Nathália L. Jacinto - Graduanda em Letras Português/Literatura (3º semestre)

Há dez anos mal sabia eu que, em 2015, quando iniciei no primeiro semestre do ano letivo na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), no curso de letras noturno, seria apresentada pela professora Fabiana ao grupo de pesquisa GEBAP que ela fazia parte e ainda faz como uma das orientadoras. Junto do professor Moacir, me foi explicado como funcionava e do que se tratavam as atividades. Então, ingressei como bolsista de pesquisa e soube que os encontros seriam para estudar e dialogar sobre o filósofo Russo Michael Bakhtin. Fiquei curiosa e ansiosa, pois não o conhecia.

Faz quase um ano que faço parte desta família bakhtiniana e me sinto integrada realizada, pois foi nesta família que desenvolvi os meus pensamentos críticos em relação à vida e ao mundo. Além disso, pude colocar em prática os conhecimentos, descobri que existia um lugar onde se poderia dialogar sem que se fosse criticado por isso, mas sim ouvido. O GEBAP é um grupo em que os encontros são prazerosos, constituídos por pessoas sensíveis e abertas a novos diálogos. Está sendo uma das experiências mais gratas que eu poderia imaginar! A oportunidade de iniciar neste meio de pesquisas acadêmicas junto dos professores e colegas de curso, alguns já formados, outros ainda na graduação assim como eu. É enriquecedor esta experiência, uma vez que ela é fundamental para o desenvolvimento de um pensamento autônomo e cheio de inquietação.

GEBAP é antes de tudo um dos grupos dentro da universidade de mais relevância para a pesquisa da linguagem e seu ensino. Neste ano de aniversário da universidade que há dez anos estava sendo criada aqui na cidade de Bagé, RS, não poderia ficar fora desta manifestação de afeto por todos os que integram este espaço sejam alunos, professores, técnicos, funcionários entre tantos outros que fazem parte desta grande família e que fizeram dar certo e que hoje é uma das maiores universidades do país. Parabéns Unipampa!

Rebeca Teliz Goulart - Graduanda em Letras Português/Literatura (5º semestre)

Iniciei o diálogo com Bakhtin nos primeiros meses do Curso de Licenciatura em Letras, na UNIPAMPA/ Campus Bagé, no ano de 2014. A partir do convite da Professora Fabiana, comecei a vir nos encontros do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa (GEBAP), nos momentos da escuta percebia que uma distinta visão do mundo da

linguagem se abria diante de mim, essa nova lente foi compartilhada pelos outros e refrações dela iam se tornando minha e logo fui construindo a minha lente que ao mesmo tempo que diálogo deixa se ter tão minha e compõe a do meu interlocutor, esse círculo de construção e desconstrução é o qual vivo a cada dia nos momentos de diálogo e escuta com meus companheiros.

Particularmente usei muitas vezes a lente bakhtiniana para observar a vida da linguagem na sala de aula, pois vim do Curso Normal e com uma pequena vivência na docência, mas também, graças as visões compartilhadas dos meus colegas, pude refletir e olhar deste meu lugar o que eles viam, seja em obras literárias, nas mensagens da mídia e outros movimentos políticos e sociais que circulam no cotidiano, pelos olhares de mãe, de avó, de educadores, de donas de casa, de sujeitos da vida do campo, etc. Percebe-se que o GEBAP dialoga com Bakhtin em diversas instâncias sociais demonstrando que fazemos ciência, a heterociência, aquela que faz a penetração mais profunda, que está na “escuta” das vozes menos perceptíveis, é uma ciência que observa e reflete na vida do cotidiano, muitas vezes desprezada, mas que é rica e muito válida nas pesquisas. Assim posso afirmar, que juntos aos meus interlocutores do GEBAP, fazemos ciência.

Ao longo do tempo junto ao GEBAP, em muitos momentos pude compartilhar das minhas reflexões com os outros, de forma oral e/ escrita, seja em eventos organizados por Grupos Bakhtinianos ou mesmo em eventos de várias áreas do conhecimento.

As leituras sempre foram presentes nessa caminhada com o GEBAP, sejam leituras em grupo, as quais eram muito importantes pois juntos construíamos as compreensões, como também, aquelas individuais e orientadas pela professora. Todas ampliando a nossa lente de visão através da arquitetura bakhtiniana.

Posso destacar que a mediação e a sensibilidade amorosa do professor Moacir e da professora Fabiana, são essenciais no olhar e valorização da “mochila” de vivências que carregamos e a partir daí vamos ampliando nossos olhares e construindo novos sentidos. Aprendi a ser mais atenta, perceber as provocações e responder a elas, é um desafio, mas que nos torna pesquisadores da linguagem vivida.

E hoje me encontro num acabamento provisório, numa construção e desconstrução permanente, permitida a partir das leituras e compreensões que Bakhtin e o Círculo deixaram de reflexões para todos os sujeitos que permitem-se estar na escuta, como eu e os outros companheiros do GEBAP.

Nara Rosane Oliveira – Graduada em Letras Português/Espanhol (2014)

GEBAP: meu pedaço de arco-íris caleidoscópico

Iniciei meu “caso de amor” com o Grupo de Estudos Bakhtinianos ainda durante a graduação em Letras, entretanto em virtude de horários apertados, nunca consegui frequentar os encontros.

Assim que coleí grau, ingressei no grupo e posso dizer que muitas cores se associaram a mim, renovando-se em tantas outras quantas possíveis, como feixes transformados e eivados de novos conhecimentos e compartilhar de saberes.

Sempre que leio Bakhtin sinto-me em terreno “minado” de muita reflexão. Leituras que arrancam sorrisos e lágrimas e me colocam diante de um espelho que me revela ou não, e vai expressando, que *”de fato, nossa situação diante do espelho sempre é meio falsa [...] Seja como for, [...] não é uma alma única e singular que está expressa [...]”* (BAKHTIN, 2010, p. 30). É ali em posição solitária de leitura, refletida de mim para mim, que vou entendendo os feixes que se abrem diante de minh’alma e que invadem todo o meu ser em expectativas que se cruzam com as tantas que já vivenciei e as que espero viver.

Leio sozinha a partir de minhas experiências, falo da janela de meu pampa, reflito em grupo com discussões acaloradas e compartilho em outros espaços em que os “eus” não sou Eu, mas são os “eus” com quem convivo e me alteram e me humanizam. Nesse emaranhado de reflexos do espelho, do tempo, do espaço, do rir, do compartilhar abrem-se raios de cores que não controlo, e que saem das páginas baktinianas que se apresentam a mim, em um vivenciar de grupo que não encontro palavras para dizer o que realmente significam para mim, apenas posso dizer que me fazem flutuar no compasso do girar caleidoscópico das cores do arco íris.

O GEBAP é o meu pote de ouro! As pessoas que o compõe me fazem melhor, trazem saberes distintos dos meus, compartilhamos leituras com visões totalmente diferentes, palavras que saíram do mesmo livro, das mesmas frases, mas que foram sentidas e compreendidas do vivenciar de cada um. Se não encontro, minhas palavras para dizer sobre o Gebap, Bakhtin as traz para mim, pois sinto nossos encontros, e diálogos como um *“acontecimento artístico vivo – momento significativo de um acontecimento único e singular do existir”* (BAKHTIN, 2010, p.175)

**Nathan Bastos de Souza – Graduado em Letras Português/Espanhol (2015),
Mestrando em Linguística UFSCar**

Da insegurança à constituição: da caminhada que fiz em Bagé e dos parceiros que encontrei no diálogo

Do primeiro não à insistência não foi um caminho longo, mas de luta comigo mesmo. Explico-me: lá pelos idos de 2013, no começo ainda, eu aceitei um convite que me negava a aceitar nas últimas duas vezes, iniciar uma conversa com Bakhtin e seus pares mais de perto em um grupo específico, na Universidade Federal do Pampa, o GEBAP. A insistência vinha de uma professora que me conhecia de fato há muito pouco tempo, há menos de um ano, mas que notava que eu teria algo para fazer no seu grupo de pesquisa, na época apenas com dois anos.

Então com dezoito anos, minhas ideias de alguém que recém entrara no curso obviamente estavam confusas, adentrava um mundo novo para alguém que saía de um curso da área de exatas, o vasto campo da linguagem. O meu receio era não ter como compartilhar nada, não ter conhecimento suficiente para, na melhor das hipóteses, entender o que os estudiosos de Bakhtin do GEBAP conversavam. Não penso que fosse sem sentido meu medo, ainda hoje o sinto, eu estava lá no meu segundo semestre de graduação com dois professores e um grupo de colegas já muito adiantados em seus cursos, alguns já cursavam especialização. A insistência foi grande e eu terminei por aceitar, como um teste, como algo que seria para ver como andava, mas muito curioso confesso.

Daquele primeiro dia que fui, numa tarde fria de abril, me parece, não quis mais não ir. E fatalmente faltei a apenas um encontro até o final do meu curso. Por mais que houvesse pessoas em diferentes graus de reflexão sobre a linguagem ali, as relações eram mais fluídas e conversávamos abertamente sobre os assuntos em questão. A ideia e a lógica do grupo sempre foi a de contrapalavra, isto é, que a palavra que digo já vem preenche da palavra outra, da resposta latente. Que a palavra quando escapa de mim quer ser escutada responsabilmente e que ela exige que se responda.

Entre 2013 e 2015 participei do grupo. Primeiramente como um ótimo curioso, lia tudo, perguntava, discutia, mas sem vínculos formais além da fidelidade ao ato de *contrapalavar*. No meio do ano em que entrei recebo o convite de trocar uma bolsa de iniciação à docência por uma bolsa de iniciação científica, com a mesma persistente professora (ela ainda achava que eu podia mais...). E lá fui eu para os livros, agora como

bolsista vinculado ao grupo. E por essa mesma época os integrantes começaram a rodar, alguns pararam de comparecer, outros muito atarefados uma vez ao menos, falhando um dos encontros. Mas eu estive por lá sempre.

Nesses meados de 2013, recebo a incumbência da minha então orientadora de acompanhá-la em uma caminhada de pesquisa que não imaginava como terminaria. Tivemos várias conversas e a proposta era investigar uma noção do pensamento de Bakhtin e, obviamente, escrever sobre isso. Entre o final daquele ano e o começo de 2014 eu recebi uma outra proposta: vamos transformar a nossa pesquisa em um livro. Aquilo foi estrondoso para mim, um aluno da graduação escrevendo livro? Era impensável e um sonho bem distante, até porque o serviço estava todo por fazer. Felizmente, as ideias fluíram como esperávamos e até o primeiro dia de setembro do referido ano, tivemos com um livro pronto e prefaciado por um autor dos mais conhecidos, que lia com admiração desde o primeiro semestre de curso: J.W. Gerald. Os desafios da minha orientadora não paravam por aí; ela gostaria de lançar o livro por uma editora específica, que trabalha quase exclusivamente com os estudos bakhtinianos e no evento anual organizado por um dos grupos de estudos do filósofo russo mais conhecidos no Brasil (GEGe/UFSCar). E, por outras felicidades que o destino nos reservava tudo confluiu para que sim, tudo isso acontecesse. Em novembro de 2014 publiquei com minha orientadora um livro em que discutíamos Bakhtin e a Educação. Tarefa difícil e que até o momento não se havia apresentado no Brasil.

No meio de 2014 a primeira bolsa de IC terminou e não foi renovada. Tive medo de não poder seguir debruçado sobre a mesma teoria no ano seguinte, pois eu dependia financeiramente do valor da bolsa para me manter em Bagé. Contudo, os planos foram mantidos, já que veio uma bolsa de IC do Cnpq. Continuei pelo segundo ano como bolsista ligado ao GEBAP. Em 2014, quando no lançamento do livro, fui apresentado a um nome importante nos estudos bakhtinianos, Valdemir Miotello. Também não imaginava naquele momento o que me proporcionaria aquele encontro. O ano seguinte foi de muito estudo e de definição de diretrizes para o fim da graduação e para o futuro, depois dela. Nesse mesmo ano, eu que era um dos últimos remanescentes daquele grupo de 2013, vi o GEBAP se renovar e festejar dias de palavra rodante, que não parava. Os encontros se enchiam de gente, as discussões eram mais proveitosas, nos tornamos amigos, fomos a eventos juntos.

No primeiro semestre de 2015 iniciei meu trabalho de conclusão de curso, sob a orientação da professora Fabiana e do professor Moacir, líderes do grupo. Em um mês eu completei meu projeto de pesquisa. A avaliação que se pedia era um parecer de professor

entendido do assunto. Eu obtive dois: um de J. W. Geraldi e outro de V. Miotello. Em ambos eu notei o poder das palavras de Bakhtin e de minha constituição como outro delas, da potência do que eu fizera com as leituras daqueles rasos dois anos com o teórico russo. No dia 15 de dezembro de 2015, defendi com toda a força que pude a monografia que escrevi resultante desse processo, foi um momento crucial de uma caminhada, a cereja do bolo, diria.

Uma semana antes da defesa eu fazia a seleção de mestrado no departamento de letras da UFSCar, onde fui aprovado no dia 17 de dezembro e atualmente faço parte, além do GEBAP que me constitui para sempre como investigador, do GEGe e sou orientando do professor Miotello. Aqui estou desenvolvendo uma dissertação que é fruto de minhas preocupações de professor de espanhol, mas, sobretudo de bakhtiniano que aprendeu no GEBAP a insistir nas insignificâncias do cotidiano. O mestrando que sou deve muito ao graduando que fui na Unipampa.

A dimensão que tenho hoje disso tudo ainda é rasa. Eu não consigo me distanciar com segurança de tudo isso e medir os percalços e os ganhos que tive. Sinceramente, eu não sei o que eu estaria fazendo hoje em dia se não houvesse entrado no GEBAP naquele ano... Poderia estar dando aula em algum lugar, mas imagino que eu não teria tido a coragem de sair do estado gaúcho onde nasci e cresci atrás de um sonho de mestrado fora, a comodidade era maior em ficar perto de casa. Não que quem fez isso esteja mal, eu falo de mim, de que eu não sairia por nada da zona de conforto. Imagino que o grupo expandiu minha percepção sobre tudo, me fez compreender os discursos de maneira menos ingênua. Com o GEBAP tive tempo de refletir, numa concepção de tempo grande, sem as cobranças que a maioria dos grupos de pesquisa tem, fundados sob a lógica do publica-publica, orienta-orienta. Orgulho-me de ver a caminhada que fiz, entrando no mestrado com o currículo que construí com o grupo me deixa muito feliz. É claro que esqueci de nomear tantos que me fizeram ser este que sou agora, com as palavras que eu escrevo e respondem às longínquas palavras deles, me desculpo lembrando Bakhtin que comenta o esquecimento paulatino da origem das palavras, que eram e são dos outros primeiro, mas se tornam nossas, de assinatura e responsabilidade, na mesma medida em que as enunciamos sem citar fontes que se esvaem.

Que venham mais muitos anos de diálogo e que eu possa voltar aos meus rincões para me enriquecer com as palavras de meus professores antigos e dos colegas que seguem na caminhada com Bakhtin por lá.

Para continuar a caminhada e o diálogo...

Tivemos por objetivo, nesse texto, reconstituir - a partir de nossas vozes - um pouco da história do GEBAP, um grupo de estudos que tem, hoje, cinco anos, ou seja, a metade da idade do curso de Letras da UNIPAMPA, Campus Bagé. Apesar do pouco tempo, podemos por meio das vozes que o grupo vem fazendo a diferença na formação de sujeitos que respondem de forma ética profissional e pessoalmente.

Os escritos de Bakhtin e de seu círculo de estudos movimentam os nossos dizeres, suscitam as nossas contrapalavras e nos faz crescer enquanto grupo, enquanto coletivo.

Finalizamos este texto com a perspectiva de que outras vozes se somem ao nosso coro para que possamos criar novos diálogos em busca de outros caminhos, de outros futuros e que tenhamos a oportunidade de comemorar outros aniversários da Unipampa. E complementando com o poema *Tecendo a manhã* de João Cabral de Melo Neto,

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

Referências

- BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino de língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M. (Volochninov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3 ed. São Paulo: Humanitas, 1986.
- BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CAMARGOS, M. L. & GIOVANI, F. Dialogia e gêneros do discurso no estágio supervisionado. *Revista Via Litterae*, v. 6, n.2, 2014.
- BRITTO, L. P. L. A escola: o grande interlocutor. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004. p.118 – p. 121.

FIORIN, J. F. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João W. *Portos de passagem*. São Paulo: Ática, 2002.

_____ (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

_____ A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: ROCHA et al. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Uma História Que Não Tá no Gibi: os quatro anos da Rede de Estudos de Narrativas Gráficas na UNIPAMPA

Rodrigo Borges de Faveri

Ézio Sauco Socca

Lucas Freitas da Rosa

A Rede de Estudos de Narrativas Gráficas (RENaG) surgiu no ano de 2012 sob o signo da desobediência. Cabe mencionar que houve uma série de acontecimentos anteriores ao que consideramos o surgimento do grupo, como, por exemplo, a realização do evento *Japan Project*, na cidade de Bagé. Este, enquanto convenção anual de “cultura *pop*”, contribuía para a construção de um contexto de circulação de expressões de cultura de massa, o que estabeleceu um contexto que tornou o RENA G possível. Porém, para além deste e de outros eventos de cultura popular de massa, que antecipavam a criação do RENA G, não há como contar a história do grupo sem deixar de mencionar o acontecimento definitivo para a concretização do grupo e que pautaria a natureza de suas ações: a greve mais longa na história da universidade pública no país, ocorrida no ano de 2012.

Ao contrário da ideia generalizada, disseminada popularmente, de que uma greve em geral, e também uma greve de professores, se caracteriza por um período de inatividade e ociosidade, verificou-se naquele momento que essa excepcionalidade poderia se tornar uma alternativa, um momento para se exercitar a criatividade. É a partir desse posicionamento - da compreensão de que o período de duração de uma greve é um momento de ação, não o contrário— que foi possível concretizar o experimento de criação do RENA G. Com isso, foram inaugurados no contexto do curso de Letras da Unipampa novos caminhos para a formação acadêmica que estão além dos tradicionais espaços escolarizadores. Assim, surgiu o RENA G, resultado deste experimento que ocorreu ao mesmo tempo em que se realizava o grupo de Leituras em Desobediência. Neste tratávamos do conceito e da ideia de desobediência sob diversas facetas – desde a

desobediência civil (Thoreau), passando pela desobediência psicológica (Fromm) até à desobediência epistêmica (Mignolo).

Apesar da aparente falta de relação entre o tema abordado no grupo de leitura e o objeto de interesse principal especificado no nome do grupo (as narrativas gráficas), seus integrantes, na época, assumiram como um ato de desobediência, principalmente de natureza epistêmica, colocar no centro do debate a respeito da natureza da universidade o valor acadêmico do estudo das histórias em quadrinhos. Isto é, aproximar-se de forma crítica de um artefato cultural desprestigiado para, com isso, construir uma interpretação alternativa àquelas já estabelecidas, fazendo uso, para isso, de teorias e métodos interpretativos da linguística, da semiótica, dos estudos literários e dos estudos culturais, além de outras abordagens próprias à interpretação da narrativa ficcional dos quadrinhos e de suas manifestações no circuito comunicativo que este tipo de artefato narrativo estabelece.

Se pelo termo ‘narrativas gráficas’ parecia estar claro o que se elegia como o principal objeto de estudos, o termo ‘rede’, que qualificava o grupo, o situava em uma dinâmica coletiva, estruturada de forma a propiciar o contato entre pessoas voltadas para os mesmos objetivos e compartilhar experiências. Dessa forma, ainda em 2012, nas primeiras atividades do grupo, a contribuição de outros grupos da universidade, como o *Observatório de Aprendizagem*, viabilizou a vinda do professor Paulo Ramos (UNIFESP), reconhecido pesquisador da área. Posteriormente, o RENaG passou a integrar o Observatório de Aprendizagem, juntamente com vários outros projetos. Neste período, a aproximação com outros pesquisadores de diversas áreas que investigam as narrativas gráficas tornou possível a realização de atividades acadêmicas como o simpósio ‘Quadrinhos em Tradução’, ocorrido durante o *XI Congresso Internacional da ABRAPT*, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Além deste, destaca-se a participação em eventos acadêmicos como as *Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos*, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e o *Congreso Internacional Historieta y Humor Gráfico (Viñetas Serias)*, na Universidad de Buenos Aires (UBA).

A indissociabilidade do atual tripé que especifica a natureza das atividades na universidade brasileira (ensino, pesquisa e extensão) pode ser averiguada na constante correspondência da prática de ensino com a dinâmica de pesquisa. Assim, a atuação no ensino se norteia por uma compreensão controversial da construção do conhecimento, rejeitando postulados consolidados socialmente. Da mesma forma, o referido tripé

materializou-se mais uma vez em atividades, como exposições em espaços públicos de painéis ilustrados – uma forma pouco usual para divulgação de pesquisas. Borrar as margens já postas sempre esteve como objetivo do grupo, de forma que os espaços escolares se tornaram demasiadamente limitadores para a realização das ações planejadas. Houve muitas vezes em que, por exemplo, se debateu histórias em quadrinhos em um programa de rádio popular da cidade de Bagé, fez-se projeções de adaptações filmicas de histórias em quadrinhos seguidas de largas discussões, bem como encontros com leitores e colecionadores. Também cabe apontar os inúmeros esforços de aproximação com colecionadores de quadrinhos antigos da cidade, que cuja interação certamente contribuiu para as interpretações do grupo.

Nas práticas de ensino, a atuação do grupo é percebida na inserção dos estudos sobre as narrativas de cultura de massa (nas quais estão incluídos os quadrinhos) em várias disciplinas ministradas no curso de Letras. A participação na oficina de quadrinhos do Laboratório de Leitura e Escrita também marcou o início das atividades do grupo, esta atividade proporcionou o contato com o contexto escolar dentro do espaço da universidade.

O RENaG também participou em eventos de extensão envolvendo a comunidade em geral, fora dos espaços universitários, em locais alternativos na cidade de Bagé, como o já mencionado *Japan Project*, além de participações em eventos da rede escolar municipal e estadual. A organização de exposições, com conteúdo próprio e de convidados. Com o objetivo de propiciar uma aproximação de questões que percorrem os estudos que o grupo vinha realizando, estas atividades foram fundamentadas na concepção de letramento, isto é, como a observação dos elementos que constituem as narrativas, e o trabalho com gêneros textuais desenvolvem-se com agentes em contextos socioculturais. Tamanho fora o interesse do grupo que, com o fim da realização do evento *Japan Project*, contribuiu diretamente para que pudesse ser realizado um evento de caráter semelhante, “Projeto Zeta”, em 2015, idealizado para substituir, em parte, seu antecessor. Da mesma forma, o interesse pela realização de práticas contra-hegemônicas, levou o RENaG a organizar também, em conjunto com outros grupos, o “Lado B da Feira” em Bagé, como uma resposta às limitações impostas pelo caráter oficial da Feira do Livro da cidade.

Durante os quatro anos de existência do RENaG, cabe registrar que o grupo se manteve ativo em diferentes frentes, desde seu início até suas mais recentes participações como, por exemplo, em sua participação no projeto de extensão *Astronomia para Todos*, com sua proposta multidisciplinar. Essas transformações ficaram registradas nos trabalhos

desenvolvidos por seus integrantes, e que refletem a multiplicidade de enfoques a respeito do objeto estudado. Atualmente, o direcionamento dos interesses do grupo tem como motivador o ensino e a pesquisa de elementos da cultura popular e sua construção narrativa na forma de artefatos culturais.

Parte IV:
Institucionalizando uma nova universidade
***multicampi* no horizonte pampeano**

Uma análise das políticas de formação e profissionalização docente por dentro dos currículos das licenciaturas da UNIPAMPA/Campus Bagé

Dulce Mari da Silva Voss

Introdução

A história de uma instituição de educação superior é feita, em grande parte, pelos sujeitos que nela atuam cotidianamente, pelas suas práticas e inter-relações. Por isso, nessa obra alusiva aos 10 anos da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), instituição concebida no bojo da política pública de expansão da oferta da Educação Superior na Região da Campanha Gaúcha, considero importante trazer à tona algumas reflexões em torno das políticas de formação e profissionalização docente feitas a partir da minha própria atuação docente no componente curricular *Políticas Públicas Educacionais no Contexto Brasileiro*, o qual tenho trabalhado em todos os cursos de licenciaturas ofertados no *campus* Bagé, desde 2008.

Compreendo que a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas oferecidos pela UNIPAMPA vem sendo efetivada nas circunstâncias políticas, sociais e culturais presentes, buscando responder às demandas das reformas educacionais promovidas em âmbito nacional. Os currículos das licenciaturas são produzidos em movimentos recontextualizadores, que mesclam demandas globais e locais nas contingências históricas em que são geradas as políticas curriculares dessa instituição de educação superior.

Num primeiro momento (2006 a 2008), a produção das políticas curriculares da UNIPAMPA ocorreu de forma fragmentada, em razão da divisão da tutoria entre a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), já que os cursos lotados nos *campus* de Alegrete, Itaqui, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana administrados pela UFSM adotaram os projetos pedagógicos dessa universidade como modelo, enquanto que os cursos dos *campus* de Caçapava do Sul, Bagé,

Dom Pedrito, Jaguarão e Santana do Livramento seguiram os projetos acadêmicos da UFPel.

Tal situação se constituiu num primeiro desafio para a construção de uma identidade da UNIPAMPA que permitisse a configuração de projetos curriculares dos cursos articulados com as distintas demandas locais. Aliado a isso, grande parte dos professores que ingressaram no quadro docente da UNIPAMPA provinham de diversas regiões brasileiras e possuíam diferentes condições de experiência profissional. Muitos desses docentes exerciam a docência na educação superior pela primeira vez, mas tinham grandes expectativas em relação à UNIPAMPA e procuraram participar ativamente de sua implantação.

Na perspectiva de criar uma identidade institucional própria, gerou-se o segundo movimento de produção das políticas curriculares relativas à formação docente na UNIPAMPA, o qual foi marcado pela realização dos Fóruns das Licenciaturas, instituído pela Pró-Reitoria de Graduação, de 2009 a 2011. Nesses encontros, participaram coordenadores/as acadêmicos dos diversos *campi* e dos cursos de licenciaturas, professores/as e representantes da reitoria que colaboraram para a produção das “Diretrizes Orientadoras para Elaboração dos Projetos Pedagógicos das Licenciaturas da Universidade Federal do Pampa” (2011), que, segundo seu texto, caracteriza-se como um “[...] documento orientador da concepção dos cursos de licenciatura (existentes e novos), das práticas pedagógicas e da definição das bases curriculares dos projetos pedagógicos desses cursos” (p. 5).

Assim, as diretrizes das licenciaturas da UNIPAMPA, em consonância com as diretrizes curriculares nacionais, passaram a balizar o trabalho de coordenadores acadêmicos, de comissões e dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) na reformulação dos projetos pedagógicos.

No *campus* Bagé, os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas sofreram alterações significativas. Novos cursos foram criados, como o Curso de Licenciatura em Letras-Línguas Adicionais (Inglês e Espanhol e Respectivas Literaturas), o Curso de Licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa e o Curso de Licenciatura em Música e se mantiveram os Cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química e Licenciatura em Física, mas com novos currículos. Em todos os currículos desses cursos de licenciaturas, há um conjunto de componentes que constituem a chamada “Área da Educação”. Nela também o trabalho pedagógico foi reconfigurado e, atualmente, temos os componentes: História da Educação Brasileira, Psicologia e

Educação, Políticas Públicas Educacionais no Contexto Brasileiro, Organização Escolar e Trabalho Docente, Educação Inclusiva e Libras.

A seguir, apresento algumas análises que tenho desenvolvido no componente curricular *Políticas Públicas Educacionais no Contexto Brasileiro*, com a intenção de circunscrever o lugar que esse dispositivo tem procurado ocupar na trajetória formativa dos sujeitos que cursam as Licenciaturas na UNIPAMPA/Campus Bagé enquanto um espaço/tempo para problematizar as atuais reformas curriculares de formação e profissionalização da docência e os impactos por elas gerados no trabalho pedagógico e na constituição de subjetividades docentes.

Políticas Públicas Educacionais e Formação Docente

Atuo na docência há trinta anos e, nessa trajetória, trabalhei em todos os níveis da Educação Básica em escolas públicas do Rio Grande do Sul. Em 1998, iniciei a docência na Educação Superior numa universidade privada depois de ter concluído o Mestrado em Educação. Em 2006, ingressei no quadro docente da UNIPAMPA/Campus Bagé, conclui o Doutorado em Educação em 2012 e atuo na formação dos/as licenciados/as até hoje.

Minhas leituras e pesquisas têm se dado no campo das políticas públicas educacionais, o que me leva a perceber e a defender que nos currículos dos cursos de licenciaturas devemos possibilitar estudos e análises dos contextos, atores e discursos políticos que circunscrevem o campo de atuação profissional de docentes em nosso país.

Vejo o campo das políticas públicas educacionais como um lugar e um espaço/tempo primordial para a construção de visões críticas e a produção de sentidos na formação e profissionalização docente, inicial e continuada, à medida que entendo o/a professor/a como um sujeito político que interage no seu meio para a formação de outros/as sujeitos políticos. Sujeitos que interpretam e intervêm em seu mundo.

É assim que no trabalho pedagógico do componente curricular *Políticas Públicas Educacionais no Contexto Brasileiro* busco propiciar a leitura crítica das constantes reformas produzidas na educação a partir do estudo e análise dos discursos contidos na legislação nacional, entre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

Os estudos e as pesquisas que norteiam minha atuação na docência permitem apontar que tais discursos afirmam a emergência da elevação da oferta e da qualidade da

educação para a formação de um novo capital humano, capaz de atender as demandas do mercado, o qual é reestruturado pela lógica da competitividade global. As políticas de formação e profissionalização docente instituídas em nosso país resultam, em grande parte, de demandas que visam reposicionar a educação no projeto global de desenvolvimento capitalista, situando-a como produtora do capital humano adequado às exigências do modelo de produção tecnológico e neotecnicista.

Maués (2003) corrobora com essa linha de análise ao identificar as reformas na formação de professores no Brasil como uma tendência internacional ligada às novas exigências que o processo de globalização/mundialização tem produzido, visando a formação do trabalhador mais flexível, eficiente e polivalente, adequado às demandas do mercado. Esses discursos estão nas agendas de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais têm exercido forte influência sobre as políticas educacionais no mundo todo, por meio da promoção de eventos, acordos e da publicação de documentos norteadores das reformas.

Na esteira dessas agendas, o Brasil tem efetivado reformas em todos os níveis da Educação Básica, na Educação Superior e na Pós-Graduação, introduzindo mudanças que incorporam discursos empresariais na educação, como a competitividade, a produtividade e o controle de resultados, via legislação nacional.

A produção de reformas na formação docente via legislação nacional

As reformas na formação e profissionalização docente levadas a efeito em nosso país vêm sendo instituídas por constantes mudanças na legislação educacional nacional, desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394/96, quando foram instituídas políticas que redimensionaram as instituições de educação superior e que alteraram a estrutura e a organização dos cursos de graduação.

Em conformidade com a LDBEN, o Decreto nº 2.032/97 alterou a organização acadêmica das Instituições de Educação Superior (IES), permitindo que, além das universidades, novas configurações institucionais fossem criadas, como os centros universitários, as faculdades integradas e os Institutos Superiores de Educação (ISE).

Essa política de flexibilização via diversificação na organização institucional e acadêmica vem sendo adotada como estratégia política para a expansão da oferta da

Educação Superior e elevação do nível de escolaridade nos países que buscam enquadrarem-se na agenda das reformas neoliberais proposta pelas organizações multilaterais, como o Banco Mundial, que indica o enxugamento dos recursos públicos usados na formação de professores.

As reformas produzem o enxugamento e redimensionamento da formação docente em nosso país, em nome de reduzir o caráter teórico dos cursos e priorizar as práticas de ensino e a relação com a Educação Básica. Tais considerações influenciaram a produção de novas diretrizes legais para a formação docente, alterando, significativamente, a filosofia dos currículos e a distribuição de carga horária das disciplinas. A formação docente, inicial e continuada, também tem sido ofertada como capacitação em serviço em cursos não presenciais, principalmente, pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) e na modalidade de Educação à Distância (EaD).

Desse modo, as reformas nas políticas de formação docente também produzem impactos na profissionalização da docência que, ofertada dentro ou fora das universidades, ocasionando perdas em termos de possibilidades de aliar o ensino, a extensão e a pesquisa no processo de formação acadêmica e científica dos/as futuros/as educadores/as.

É por essa razão que os movimentos organizados dos educadores, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), tem defendido que a formação docente seja feita exclusivamente nas universidades, de modo que o estado assuma a oferta de uma profissionalização adequada e mantida com recursos públicos, além de oferecer condições dignas de trabalho, salário e carreira aos/as profissionais da educação. A ANFOPE indica que os cursos de formação docente devem adotar a concepção de uma base comum nacional, em contraposição à concepção de currículo mínimo das políticas oficiais, pois entende que estas provocam o aligeiramento, a fragilização e a degradação da formação docente.

O modelo de profissionalização docente oficial concebe o professor como responsável pela formação permanente, como indica o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica ao afirmar que: “o desenvolvimento das competências profissionais é processual e a formação inicial é apenas a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente [...]. Caberá ainda ao professor, individualmente, identificar melhor suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional”. (BRASIL, 2001, p. 10 e 63).

Freitas (1999) elenca as alterações efetuadas pelas reformas que afetam a formação docente, como: retorno ao tecnicismo; formação fundada em diretrizes curriculares para a Educação Básica que priorizam a prática profissional em detrimento do caráter acadêmico; enxugamento em termos de carga horária nos cursos de formação inicial e ênfase na complementariedade da formação continuada; individualismo e responsabilidade pessoal no processo formativo; avaliação do desempenho profissional vinculada aos resultados no ensino obtidos pelos alunos e certificação de competências que passariam a condicionar o direito ao trabalho docente e ao exercício profissional.

É nesse sentido que nas novas diretrizes nacionais prevalece a concepção neotecnista da formação docente com maior ênfase nas atividades de ensino e na chamada “prática pedagógica”, que antecipa a inserção dos discentes da graduação nos ambientes escolares, em detrimento do “caráter teórico” dos cursos, tanto em relação ao número de componentes curriculares que são enquadrados nessa categoria quanto no interior de cada um deles.

Desse modo, as reformas das políticas de formação docente evidenciam um discurso de uma pedagogia neotecnista, que prioriza a prática profissional por meio do enxugamento em termos de carga horária e de componentes caracterizados como teóricos nos cursos de formação inicial, entre eles os fundamentos da educação (Filosofia, Sociologia, Epistemologia, Antropologia), e pela ênfase na necessidade da formação continuada para complementar as lacunas deixadas pela graduação, a se efetivar a cargo de cada indivíduo, já que seu desempenho profissional vinculado aos resultados no ensino passa a ser medido e avaliado para mérito ou punição (BALL, 2002; 2004; 2005; FREITAS, 2012; 2013).

Objetiva-se constituir uma identidade profissional vocacionada¹ e performativa, que descontextualiza o exercício da docência, pois o trabalho dos professores passa a depender exclusivamente de seu “querer fazer”, de seu empenho pessoal e profissional.

Como argumenta Ball (2010), na sociedade performativa e na economia educacional são fabricadas novas formas de controle, de atrito e de mudança, que servem como medidas de produtividade das ações dos sujeitos individuais e das organizações sociais, frente ao desafio de alcançar a qualidade almejada. Nesse discurso, o julgamento, a prestação de contas e a competição são cruciais para a qualidade dos serviços educacionais. Sendo assim, há uma luta por visibilidade em que, as táticas de transparência advogam por meio de tecnologias performativas de regulação social, visando à reforma dos sentidos e

das identidades profissionais. Um fluxo de demandas, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsáveis.

Para a análise que proponho das reformas nas políticas educacionais também trago o estudo e a análise feitos nos Cursos de Licenciaturas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024), no sentido de evidenciar os arranjos da Lei 13.005/2014 que aprofundam essas políticas de formação docente adequadas às demandas do mercado competitivo.

O PNE (2014–2024) reafirma a política de interiorização das universidades, que sustentou a criação da UNIPAMPA em 2006, como indicado na meta 12 e nas estratégias PNE (2014 – 2024), a serem empregadas para a expansão do acesso à educação superior:

[...] ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional (PNE 2014-2024, meta 12).

Desse modo, o PNE reforça a política de expansão da educação superior via interiorização, buscando uniformizar a oferta de vagas no território nacional, o que poderá reverter no crescimento de matrículas e numa distribuição mais equilibrada entre as regiões brasileiras dos cursos de graduação, de modo a corrigir discrepâncias. Por outro lado, ao indicar que a expansão da oferta da educação superior em regiões interioranas e periféricas dar-se-á por meio de cursos profissionalizantes e da educação a distância, o PNE reforça distinções entre currículos e instituições, aprofundando a reforma iniciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9.394 de 1996.

Desde então, nas capitais e cidades com melhores condições infraestruturais concentram-se universidades de maior porte, reconhecidas nacionalmente e internacionalmente pela sua produção na pesquisa, enquanto que universidades situadas em regiões periféricas tendem a realizarem mais projetos de extensão e ensino. Com isso, há uma quebra do princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, que historicamente constituem a identidade das universidades públicas.

Somado a isso, e ao contrário do que a sociedade civil organizada tem pleiteado desde a proposta do PNE da sociedade brasileira, o governo federal mais uma vez adiou no PNE a ampliação dos 10% do Produto Interno Bruto (PIB) a ser investido na educação para o fim do decênio, ou seja, 2020, indicando explicitamente a continuidade e o acirramento das políticas de privatização da educação. Ainda, na meta 17, a equiparação salarial dos

profissionais do magistério com outros profissionais que possuem escolaridade equivalente, que foi uma das reivindicações das entidades que participaram da Conferência Nacional de Educação de 2014, no texto do PNE também foi postergada para 2020. Também na meta 12 do PNE está posto: “[...] otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação”.

O termo “otimizar” indica que a expansão da oferta deverá ser buscada sem a ampliação dos recursos físicos e humanos, o que já acontece no contexto da UNIPAMPA desde sua origem, pois convive-se com condições precárias em termos infraestruturais e limitadas no quadro de docentes e técnicos administrativos, ou seja vale a premissa empresarial de “é preciso fazer mais com menos”.

Com isso, o PNE reforça uma política de sucateamento e precarização do trabalho na educação superior pública. O PNE segue a lógica empresarial de cobrança dos resultados quando nas estratégias da meta 12 prescreve a elevação da taxa conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% e a relação do número de estudantes por professor para 18, ao passo que, nas estratégias da meta 13, o percentual de conclusão da graduação nas universidades privadas é fixado em 75%. Ou seja, a cobrança pela melhoria dos resultados será maior sobre as universidades públicas.

Contraditoriamente, no PNE anuncia-se a expansão dos investimentos públicos na educação superior privada, pois também nas estratégias da meta 12 está previsto a ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante ao Ensino Superior (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI), os quais garantem o pagamento de bolsas com recursos públicos aos estudantes das universidades privadas.

Ainda, na meta 17 do PNE, a equiparação salarial dos profissionais do magistério com outros profissionais que possuem escolaridade equivalente, que foi uma das reivindicações das entidades que participaram da Conferência Nacional de Educação de 2014, no texto da lei foi postergada para 2020.

Nesse quadro preocupante de sucateamento da educação pública e do trabalho docente, também está colocada a continuidade das políticas de enxugamento da formação teórica nos cursos de licenciaturas, mediante o reforço do caráter pragmatista da docência, uma vez que nas estratégias da meta 15 que se refere à política nacional de formação dos profissionais da educação está posto:

[...] promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica.

O caráter pragmatista da formação docente também é reforçado pela proposição de valorização das práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação (meta 15), juntamente com a continuidade das políticas de certificação, conforme exposto nas estratégias da meta 16: “[...] consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas”.

Freitas (2004) analisa como as atuais políticas de formação docente têm mudado o estatuto profissional da categoria, adotando a competência como elemento fundador dos seus discursos legais no lugar da qualificação. Ao contrário da qualificação que valida o domínio da profissão de forma duradoura desde a habilitação, o conceito de competência retira tal validação e coloca o docente numa posição de instabilidade profissional, pois suas capacidades serão avaliadas e certificadas continuamente.

O reordenamento legal das políticas de formação e profissionalização docente tem norteado o delineamento dos currículos dos cursos de licenciaturas da UNIPAMPA. Numa pesquisa que coordenei de 2011 a 2014 sobre os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física do *campus* Bagé e Licenciatura em Ciências Exatas do *campus* Caçapava do Sul, verificamos um enxugamento da formação em termos de fundamentação teórica e a ênfase no caráter pragmático de preparação para o exercício da docência. Os currículos dos cursos pesquisados passaram a priorizar o estudo das práticas pedagógicas centradas na educação escolar e nas ações docentes através da ampliação de componentes curriculares e cargas horárias destinadas às atividades acadêmicas nas escolas. Além disso, o enxugamento na formação teórico-acadêmica foi evidenciado pela redução na carga horária destinada às áreas específicas dos conhecimentos matemáticos, físicos e químicos necessários à profissionalização dos futuros professores que atuarão nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os três projetos pedagógicos das licenciaturas analisados apresentavam como justificativa das reformulações curriculares a necessidade de elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do Índice de Desenvolvimento Humano

(IDH) dos municípios onde as unidades acadêmicas estão situadas. Também alegavam atender a demanda reprimida de profissionais licenciados nas áreas específicas da matemática e ciências da natureza na rede pública de ensino local.

Esse discurso de carência de profissionais na área das ciências da natureza e da matemática nas escolas também está presente no PNE. Caberia refletir se a falta desses profissionais será resolvida com a oferta de novas vagas na educação superior e com a reformulação curricular e se tais políticas serão suficientes para responder a carência na procura pelos cursos de licenciatura caso a precarização das condições de trabalho docente não sejam sanadas.

Percebeu-se a articulação dos discursos dos currículos das licenciaturas com as políticas das reformas nacionais pelo modo como, no interior dos textos, recorre-se à necessidade de oferecer uma formação docente capaz de capacitar os/as futuros/as professores/as para que seus desempenhos profissionais repercutam na melhoria dos resultados obtidos pelos/as alunos/as da Educação Básica nas avaliações nacionais. Busca-se, com isso, incidir positivamente nas análises estatísticas comparativas usadas pelas agências nacionais e internacionais para regular a educação, objetivando atingir o padrão de qualidade fundado na lógica mercantil e empresarial.

As políticas de formação e profissionalização da docência atreladas aos resultados das avaliações nacionais produzem uma cultura de (auto)responsabilização dos profissionais da educação que cria efeitos de vigilância e controle do trabalho docente, acirrando a competição entre as escolas e dificultando as relações entre os segmentos e atores pedagógicos no interior das escolas. Essas políticas voltadas à melhoria da qualidade da educação, pela via da maximização dos índices de avaliação das escolas e redes públicas de ensino, engendram tecnologias de governo e autogoverno que intensificam a vigilância sobre o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, causam impactos nas condutas docentes, forjando a fabricação de identidades performativas de autorresponsabilização pelo êxito nos resultados. Com isso, as contingências sociais e culturais que circunstanciavam o cotidiano das escolas e o trabalho docente são negligenciadas (VOSS; GARCIA, 2014, p. 409).

No PNE, além de indicar metas para elevação do IDEB, o governo incluiu metas a ser alcançadas no Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), o que demonstra a influência da cultura empresarial na educação, a qual combina práticas meritocráticas de premiação de desempenhos e de responsabilização pela melhoria de resultados.

Os efeitos da **meritocracia**, quando aplicada aos professores ou a escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria (Ravitch, 2012; Gates, 2012; Darling-Hammond, 2012). Terceiro, porque são aplicados métodos de cálculo para identificar os melhores e os piores professores que são inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelos de análise (Corcoran, 2010; Braun, Chudowsky, & Koenig, 2010; Baker, 2010; Schochet & Chiang, 2010). E, finalmente, porque os estudos mostram (Hout & Elly, 2011; Davier, 2011; Marsh et al., 2011) que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação. (FREITAS, 2012, p. 386).

Também, segundo Appel (2004), o discurso do fracasso escolar, o qual ocorreria em razão da carência em ensinar o verdadeiro conhecimento e desenvolver capacidades economicamente proveitosas que poderiam tornar a educação mais eficiente e eficaz, é usado como estratégia de gerenciamento da educação. Fazendo uso desse discurso, agências internacionais e nacionais, ligadas aos interesses do mercado, buscam influir na organização e gestão das políticas educacionais, atribuindo os baixos desempenhos à falta de formação apropriada e de competência profissional dos/as gestores/as e professores/as que atuam no ensino, negligenciando as contingências históricas, sociais e culturais que circunstanciam e interferem no trabalho acadêmico e escolar.

Retomando

Neste texto, procurei trazer à tona estudos e análises feitas no trabalho pedagógico desenvolvido por meio do componente curricular *Políticas Públicas Educacionais*, que compõem os currículos dos Cursos de Licenciaturas da UNIPAMPA/Campus Bagé acerca das reformas nas políticas oficiais que dimensionam a oferta e a organização da formação e profissionalização docente. Indiquei que os discursos que favorecem os interesses do mercado global têm norteado as reformas nas políticas educacionais brasileiras desde a década de 1990, instituídas pelas constantes mudanças na legislação educacional nacional que redimensionam as políticas de formação e profissionalização docente.

Os textos legais recorrem ao discurso de necessidade de flexibilização na formação profissional docente, propondo uma reforma capaz de atender às demandas postas pela reestruturação global das relações econômicas, políticas, sociais e culturais contemporâneas. Em nome do discurso da melhoria de qualidade na Educação Básica são promovidas reformas nas políticas de formação docente que levam ao enxugamento da

formação teórico-acadêmica e a ênfase no caráter utilitarista da formação profissional, aliados a lógica da responsabilização individual dos professores pela melhoria dos seus desempenhos, o que repercutiria positivamente também nos desempenhos dos estudantes nas avaliações nacionais.

Assim, os currículos dos cursos de licenciaturas da UNIPAMPA que foram pesquisados e o estudo da legislação indicam que as políticas de formação e profissionalização docente na atualidade assumem um caráter utilitarista e performativo que visa atender as demandas do mercado. Nesse sentido, as condições de trabalho, salário e carreira docente passam a ser condicionadas à medição de resultados e desempenhos e a validação das competências por meio da certificação, práticas gerenciais que consolidam a cultura empresarial como discurso norteador das políticas de formação e profissionalização docente em nosso país.

Considero que os estudos e análises feitas das políticas educacionais brasileiras de formação e profissionalização docente e dos efeitos por elas gerados na configuração dos currículos das licenciaturas corrobora para a reflexão e tomada de posição de docentes e discentes nos seus contextos de atuação profissional. Quiçá contribua para a discussão de nossas práticas pedagógicas enquanto sujeitos que atuam na organização e efetivação de ações que configuram os currículos das licenciaturas da UNIPAMPA.

Referências

APPEL, Michel. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A (orgs.). *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 45-57.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, año/vol. 15, n. 02, Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2002, p. 3-23.

_____. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004, p. 1.105-1.126.

_____. Educação à venda. *Discursos – Cadernos de Política Educativa e Curricular*. Minho, Portugal, Ed. Pretexto, 2005, p. 5-35.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, v.35, n. 02, ago/set. 2010, p. 37-55.

BRASIL. *Lei nº. 9.394*, de 23 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. *Lei nº. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional da Educação 2014 -2024. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 2014.

_____. *Parecer CNE/CP 009/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2002.

_____. *Resolução CNE 01/2002*. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2002.

FREITAS, Helena C. P. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68, Campinas, SP, dez. 1999, p. 17-44.

_____. Certificação dos professores: regulação e desprofissionalização docente. *Revista ADUSP*, São Paulo, abril/2004, p. 43-52. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas>>. Acesso em: 20 de março de 2015.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 119, Campinas, SP, abr./jun. 2012, p. 379-404.

_____. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*, v.43, n.148, jan./abr. 2013, p. 348-365.

MAUÉS, Olgaíses C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março 2003, p. 89-117.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Relatório de Pesquisa Políticas Curriculares e Formação Docente na UNIPAMPA: desafios à educação pública de qualidade. Disponível em: file:///C:/Users/Dulce/Downloads/Relat%C3%B3rio%20SIPPE%20(4).pdf. Acesso em: 22/03/2016.

VOSS, Dulce. M. da S.; GARCIA, Maria Manuela A. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. *Educação e Realidade*. v. 39, n. 2, abril/junho 2014, p. 391-412.

Os desafios do Idiomas sem Fronteiras na UNIPAMPA: construindo a internacionalização em casa

Kátia Vieira Morais

Simone Silva Pires de Assumpção

O curso de Letras no *campus* da UNIPAMPA em Bagé começou em 2006, como dois cursos separados, um com habilitação em Português e Espanhol e suas literaturas, e o outro com habilitação em Português e Inglês e suas literaturas. A área de língua inglesa só recebeu seu primeiro professor no ano seguinte. A segunda professora a chegar, em 2008, é um das autoras deste trabalho, a professora Simone Silva Pires de Assumpção, Bacharel em Letras, com habilitação em Tradução Português/Inglês, e Doutora em Letras na área de Aquisição da Linguagem, com estudos voltados para o ensino de inglês.

O primeiro projeto de extensão de Assumpção na UNIPAMPA, ainda em 2008, foi na área de ensino de inglês e recebeu tantos pedidos de inscrição que foi preciso abrir duas turmas. No ano seguinte, uma equipe de professores deu início ao programa Observatório de Aprendizagem (PROEXT 2009 - MEC/SESu/DIFES), que incluiu a criação do “Núcleo de Línguas Adicionais”, um projeto de extensão renovado todos os anos, com o objetivo de oferecer aulas gratuitas de inglês e espanhol para toda a comunidade de Bagé. Assumpção, atual coordenadora do Núcleo, participa desse projeto desde seu início, orientando os estagiários, bolsistas e voluntários que ministram as aulas de inglês. O Núcleo só cresceu desde então, recebendo cada vez mais alunos. No semestre 2016/1, recebeu 478 pedidos de inscrição e conseguiu atender 361 alunos.

Em 2011, três outros professores juntaram-se à equipe de docentes de língua inglesa do *campus* Bagé, incluindo a professora Kátia Vieira Morais, também autora deste trabalho, Licenciada em Letras - Português/Inglês, e Doutora em Letras na área de Retórica, Escrita e Ensino de Inglês. Em 2013, Morais aderiu e implementou na UNIPAMPA o Inglês sem Fronteiras (IsF), um programa de ensino de inglês da Secretaria

de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC). Em 2013 e 2014, o programa Inglês sem Fronteiras ofereceu testes de proficiência, aulas *online* e aulas presenciais de inglês para prover aos alunos dos cursos prioritários do programa “Ciências sem Fronteiras” (CsF) o incentivo linguístico necessário para poderem fazer intercâmbio durante a graduação. Em 2015, o “Inglês sem Fronteiras” se tornou “Idiomas sem Fronteiras - Inglês e Francês” e ganhou visibilidade nacional e independência do programa CsF. Seu escopo e sua missão se modificaram e o programa passou a protagonizar o ensino de línguas para a internacionalização nas universidades.

Guardadas as diferenças entre o projeto de extensão local Núcleo de Línguas Adicionais e o programa nacional *Idiomas sem Fronteiras* (IsF), principalmente em relação ao público-alvo (alunos e servidores da própria universidade, no caso do IsF; e público em geral, no caso do Núcleo), essas ações demonstraram que há uma política linguística de incentivo ao ensino de línguas adicionais e que os alunos do curso de Letras não são os únicos que têm interesse e/ou necessidade de aprender línguas adicionais na universidade. Assim, os dois projetos caminham juntos, estabelecem parceria e crescem por conta da demanda de seu público-alvo específico. Por isso, aqui faremos um breve relato histórico do programa *Idiomas sem Fronteiras* na UNIPAMPA sem desconsiderar o que também aprendemos com o projeto de extensão “Núcleo de Línguas Adicionais”. Nosso objetivo é refletir sobre os desafios que se materializam na construção de políticas linguísticas com foco na internacionalização da universidade.

Entendemos que, frente ao cenário nacional, faz-se necessário refletir sobre como e porque estamos construindo ou aderindo às políticas públicas nacionais de incentivo ao ensino de línguas adicionais numa universidade que completa 10 anos de existência em 2016 e sobre como e porque respondemos, interagimos, transformamos, contornamos ou enfrentamos os desafios que essa construção nos apresenta. Para fazer isso, primeiramente, conceituamos internacionalização no âmbito do IsF na UNIPAMPA; após, fazemos uma avaliação do programa na universidade; e, por último, apontamos para um futuro de internacionalização. Aderindo aos estudos de Knight (2008) e De Witt (2011) sobre internacionalização do ensino superior, é nosso entendimento que as universidades novas como a UNIPAMPA devem estar cientes dos movimentos de internacionalização no país e se posicionar de maneira crítica, entendendo as demandas e as expectativas da comunidade acadêmica para traçar seu próprio modelo de internacionalização.

O Idiomas sem Fronteiras e a internacionalização

O Idiomas sem Fronteiras é um programa governamental nacional da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior do Ministério da Educação (CAPES), de outros órgãos de fomento independentes, como *Languages Canada* e *Comissão Fulbright*, e de outros parceiros, como as embaixadas da Grã-Bretanha, do Canadá e dos Estados Unidos; além, é claro, das universidades brasileiras. Coordenadores e professores do programa recebem bolsas da CAPES, enquanto as universidades, em contrapartida, fornecem o espaço, bolsas de gestão para alunos que auxiliam no programa, bem como pagamento para técnicos e professores que aplicam os testes de proficiência. Além dessa equipe, o programa também recebe dois ETAs (*English Teaching Assistants*) norte-americanos por ano, com auxílio de bolsa da *Comissão Fulbright*. Esses ETAs atuam prioritariamente no programa IsF e ainda contribuem com o curso de Letras.

O *Idiomas sem Fronteiras* objetiva alavancar não só o ensino de línguas para a internacionalização das universidades, mas também a interação entre os conhecimentos gerados nas universidades e nas escolas públicas sobre o ensino de línguas adicionais. Menciona-se, na portaria de criação do *Idiomas sem Fronteiras* (Portaria SESu n. 973, de 14/11/2014, Art. 1 e 2), o corpo docente, discente e técnico-administrativo das universidades federais, bem como os professores da rede estadual de educação básica, como os pilares do ensino de línguas adicionais no Brasil, responsáveis por promover o aperfeiçoamento linguístico, a internacionalização e a institucionalização dos centros de línguas nas universidades. Mais recentemente, segundo a Portaria SESu n. 30, de 26/01/2016, Art. 1 e 2, amplia-se esse leque para as instituições tecnológicas federais e as instituições de ensino superior privadas, com foco na formação e capacitação linguística, na pesquisa e no ensino de língua portuguesa como língua adicional. Esta portaria também atribui ao programa IsF a função de contribuir para o desenvolvimento de uma política linguística nacional para o ensino de línguas adicionais.

Tendo aderido ao programa nacional, devemos também pleitear abertamente as rédeas dessa política linguística. Para tanto, precisamos discutir dois dos objetivos do programa IsF que devem servir de parâmetro para nosso trabalho presente e futuro. O primeiro desses objetivos é a parceria entre a universidade e a rede pública de ensino. Esta parceria implica necessariamente em um trabalho de troca de conhecimentos. Podemos e devemos pensar juntos sobre como alavancar o ensino de línguas adicionais no país e

ainda aprender muito sobre as realidades de ambas as esferas de ensino. Realidades estas retratadas em trabalhos de monografia dos alunos e em projetos de parceria Universidade-Escola. Da mesma forma que a escola deseja que seus alunos estejam aptos a entrar na universidade, a universidade deseja receber alunos aptos a se graduar em seus cursos. Uma esfera depende da outra. Por isso, acreditando que escola e universidade devem sempre colaborar uma com a outra, visando à qualidade da educação brasileira, o IsF-UNIPAMPA iniciou em 2016 as primeiras tratativas para firmar parceira com a rede pública de educação básica.

O segundo objetivo do programa IsF que precisamos discutir é o ensino de línguas adicionais para a internacionalização. Isso pode ser visto como uma expressão ampla e ambígua; contudo, no contexto do programa, seu escopo é delimitado, segundo as diretrizes da presidente do programa, Profa. Dra. Denise Martins de Abreu e Lima, como o ensino de línguas adicionais para fins acadêmicos e profissionais, visando ao desenvolvimento da comunicação oral e escrita por parte da comunidade acadêmica, de forma a contribuir para que a internacionalização da universidade se efetive.

A tendência de universidades europeias e norte-americanas desde dos anos 80 e, mais recentemente de outros continentes tem sido de captar alunos estrangeiros e prepará-los para um mercado profissional globalizado; isto é, um mercado que exige um conhecimento plural de línguas, culturas e estratégias. Porém, Knight (2013, p. 84) admite que não se imaginava que buscar alunos estrangeiros agentes de inovação em pesquisa e ter um status global teriam mais relevância do que atingir padrões de excelência ou ajudar países em desenvolvimento. A autora analisa a evolução do termo “internacionalização” e conclui que ele é usado na educação como uma modificação do termo “globalização”. A internacionalização no âmbito acadêmico seria um fenômeno da globalização, contendo benefícios e riscos. Dada a conotação negativa que tem o termo globalização, filiamos-nos à posição de Haigh, (2008) que entende a definição da UNESCO como propícia para a dimensão educacional nesse cenário globalizado. Globalização é um “conjunto de estruturas econômicas, sociais, tecnológicas, políticas e culturais que compreende a base da economia política internacional”¹ (UNESCO, 2003, p. 1, *apud* HAIGH, 2008, p. 428) e

¹ Tradução nossa de: "set of economic, social, technological, political and cultural structures... that comprise the base of the international political economy".

que demanda desterritorialidade, cosmopolitismo, homogeneização e interdependência econômica global².

Nesse contexto de globalização, Haigh (2008) delimita o ensino para a internacionalização como um ensino para a cidadania planetária, como dita a constituição da UNESCO, que envolve aspectos como o entendimento de multilinguismo e multiculturalidade. Haigh concorda ainda em:

criar um currículo que não se baseie em conhecimentos locais anteriores nem pré-julgue as formas de conhecimento de grupos específicos, mas sim provenha um ambiente de aprendizagem inclusivo que garanta a todos oportunidades iguais de compreender suas responsabilidades pessoais como cidadãos planetários³ (HAIGH, 2002, apud HAIGH, 2008, p. 432).

Assim, a comunidade universitária deve ser uma comunidade passível de transitar em vários contextos de conhecimento, línguas, culturas e estratégias. Haigh (2008, p. 432) aponta que isso não é um problema para alunos internacionais que se dispõem a estudar em outros países, mas sim um problema para alunos que ficam na sua região. Haigh (2008, p. 432) entende que um currículo internacional deve educar os alunos para uma comunicação transcultural e para a apreciação de, pelo menos, uma tradição estrangeira.

Outro conceito de ensino para a internacionalização que nos parece relevante e que vai ao encontro da ideia de internacionalização "em casa" é de Marmolejo (2011). O autor afirma que a internacionalização já não se restringe mais a mobilidade acadêmica e assinatura de memorandos. Duas das questões atuais da internacionalização que ele menciona e que nos interessam são a internacionalização do currículo e da pesquisa, e a criação de parâmetros internacionais de qualidade. Parece-nos que o IsF pode ter esse papel de promover o ensino de línguas na universidade como forma de repensar o currículo para a internacionalização, em primeiro lugar com os próprios alunos dos cursos de Letras que atuam como bolsistas do projeto, já que são dedicadas cinco horas semanais para discussão pedagógica e administrativa. A observação de parâmetros internacionais de qualidade na proficiência linguística também é considerada central para as línguas que já fazem parte do IsF: inglês, francês e italiano. Já a questão da pesquisa está absolutamente

² Haigh (2008, p. 428) também aponta, no entanto, o que Schotte (2000) e Adams e Carfagna (2006) entendem como problemas da globalização: declínio da soberania nacional, cartéis de comércio internacional, corrupção de culturas puras com ideias estrangeiras, hegemonia global, mídia transnacional amoral, entre outros fatores que, segundo os autores, separam os ideais sociais de uma cidadania planetária dos negócios da globalização.

³ Tradução nossa de: "creating curricula that do not rely on local prior knowledge or prejudice the ways of knowing of particular groups, but provide an inclusive learning environment that grants all equal opportunities to comprehend their personal responsibilities as planetary citizens".

em aberto, visto que, na UNIPAMPA, as pesquisas na área de internacionalização ainda estão por serem feitas no que diz respeito às línguas inglesa e espanhola, que são as línguas presentes no curso de Letras. Muitas perguntas já estão postas para futuras pesquisas, mas Doiz, Lasagabaster e Sierra (2013, p. 1409) apontam para três: o que significam para a comunidade universitária internacionalização e globalização? O quanto a comunidade acadêmica valoriza o uso do inglês para o ensino (e acrescentaríamos a isso o ensino de inglês em si)? Quais são os efeitos da propagação do multilinguismo? Todas essas perguntas, e muitas mais, ainda estão em aberto.

O Idiomas sem Fronteiras na UNIPAMPA

O IsF surgiu como *Inglês sem Fronteiras* em todo o país e foi aos poucos sendo construído nacional e localmente como *Idiomas sem Fronteiras*. Em âmbito nacional, o programa iniciou em 2012 com encontros em Brasília, organizados pelos gestores do programa, com profissionais de línguas e, mais especificamente, profissionais de inglês, que vislumbraram possibilidades e contornaram barreiras para a formação do IsF. Nesse mesmo período, lançávamos na UNIPAMPA as bases para a criação de um curso de Letras inovador no país: Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas. Após várias reuniões pedagógicas, lançamos em 2013 esse curso focado somente no ensino de línguas adicionais e, unidos intelectualmente aos professores de língua e literatura espanhola pelo ideal comum de pensar o multilinguismo a partir do ensino concomitante de duas línguas adicionais; nós, os docentes de inglês, investimos também na adesão ao projeto nacional de incentivo a um inglês sem fronteiras.

O primeiro ano do programa IsF foi marcado pelo foco na aplicação de testes de proficiência TOEFL-ITP (*Test of English as a Foreign Language - Institutional Testing Program*) para discentes candidatos ao programa Ciências sem Fronteiras (CsF) e para candidatos brasileiros às bolsas CAPES/Fulbright. Em 2013, já havíamos formado um grupo de aplicadores de teste em cada campus com técnicos e professores que vislumbraram a importância de oferecer aos seus alunos uma oportunidade de realizar gratuitamente um teste de proficiência em inglês. Esses servidores tornaram-se responsáveis pelas aplicações em seus *campi*⁴. Nossa equipe hoje tem a capacidade de

⁴ A equipe é composta pelos seguintes responsáveis em cada campus: Alegrete: Dr. Marco Antonio Durlo Tier; Bagé: Dr. Edson Kakuno e tradutora Clarissa Gabbi Falleiro; Caçapava do Sul: Jorge Machado; Dom Pedrito: Nara Montiel e Rafael Piveta; Jaguarão: Dra. Ana Lúcia Boessio; Itaqui: Profa. Sandra Regina

ofertar 2500 vagas de testes por semestre. Apesar desse esforço coletivo, até o primeiro semestre de 2015, somente 1750 alunos e servidores haviam realizado o teste. Além disso, a maioria dos candidatos (61,20%) que realizaram o teste foram nivelados em A2, pelo *Quadro Comum de Referência Europeu (QCRE)*⁵. Essa porcentagem de alunos de nível A2 é muito alta se comparada aos resultados da região sul (42,86%) e do país (36,60%), pois significa que a língua inglesa não é ainda uma língua que circula fluidamente na UNIPAMPA. Se pensamos no papel da língua inglesa como agente de internacionalização, ainda estamos diante de um longo caminho a percorrer com o ensino de língua, cultura e estratégias acadêmicas para um público que tem um conhecimento muito básico da língua inglesa e talvez ainda não a identifique como relevante para o seu fazer acadêmico.

O passo seguinte à aplicação de TOEFL-ITP foi, em 2014, implementar o Núcleo de Línguas (NuLi) do IsF. Com o NuLi, tiveram início as aulas presenciais de inglês com foco acadêmico para discentes da UNIPAMPA e a tutoria do curso à distância *My English Online* (MEO), oferecido pela CAPES aos discentes da educação superior no Brasil. Em 2014, também começamos a receber dois ETAs ao ano, por um período de nove meses. Esses norte-americanos nos ajudaram a promover a língua inglesa, principalmente no campus Bagé, onde estão lotados.

O Núcleo de Línguas do IsF e a resistência dos alunos

O Núcleo de Línguas (NuLi) do IsF iniciou suas atividades na UNIPAMPA em janeiro de 2014, com oito professores de inglês, uma coordenadora pedagógica e três bolsistas de gestão. Com esses números, o NuLi tinha um potencial de atender até 3840 alunos por ano, com oito ofertas consecutivas de três turmas de 20 vagas por professor. Os gráficos da população discente no campus Bagé apontavam que a maioria estava entre 18 e 24 anos e morava com os pais. Deduzimos que, nesta faixa etária, os estudantes queriam apreender, aventurar-se em países estrangeiros, conhecer novos mundos e teriam um razoável letramento digital.

Para cursar as aulas presenciais do IsF, o aluno deveria estar cursando também o *My English Online* (MEO) - o curso gratuito oferecido pela CAPES. Assim, nossa primeira ação foi divulgar o MEO em páginas da Internet e por *e-mail*. Conversamos com professores,

Coracini; Santana do Livramento: Álvaro Monson; São Borja: Kátia Seckler; São Gabriel: Dra. Lúcia Vinadé; Uruguaiana: Dra. Daiana Silva de Ávila e Clarissa del Rosso Barbosa.

⁵ A2, conforme o QCRE, é um nível básico de aprendizagem, tendo o candidato capacidade limitada de uso da língua.

participamos de reuniões, conseguimos uma sala central, ficamos visíveis. Fomos de sala em sala por três semanas no campus Bagé. Os ETAs norte-americanos também circularam no *campus*, ofereceram clubes de conversação, passaram nas salas de aula fazendo divulgação, promoveram eventos e palestras. Entretanto, das 24 turmas ofertadas em janeiro, somente uma preencheu o número mínimo de inscritos (dez alunos). As demais turmas ofertadas não abriram.

Ao conversar com alunos nos corredores e perguntar sobre o MEO e as aulas de inglês na universidade, percebemos um descaso passivo (“não sei o que é”; “eu não sei nada de inglês - não adianta para mim que sou zero”). Ainda assim, alguns alunos se matricularam no MEO, mas eram poucos (10% dos discentes), e alguns ainda estavam no nível 1 (que não dava direito a participar das aulas presenciais). Outros não gostavam do curso *online*. Um aluno do campus São Gabriel disse: “não gostei, achei chato, prefiro fazer o curso de inglês pago”.

Da segunda oferta em diante, passamos a ofertar turmas também em outros *campi* da universidade e empenhamo-nos muito mais em termos de divulgação, com cartazes, oficinas, abordagem direta nos corredores, reuniões com as mais diversas instâncias da universidade, visitas às salas de aulas, *e-mails*, Facebook, páginas da Internet, jornais da cidade, entrevistas e palestras com alunos que já voltaram do *Ciência sem Fronteiras*. Também, ajudamos os alunos, passo a passo, a se inscreverem no programa. Como resultado, seis turmas abriram na segunda oferta: três no *campus* Caçapava do Sul e três no *campus* Bagé. Porém, apesar do intenso trabalho de divulgação que se estabeleceu, os resultados em termos de número de inscritos e turmas efetivamente abertas não melhoraram em 2014. Apenas mais nove turmas abriram ao longo daquele ano, totalizando 16 turmas, das 112 ofertadas. O total de vagas ocupadas em 2014 foi de apenas 205. Esses resultados não cumpriam as exigências do programa. Então, foi preciso reduzir o NucLi, diminuindo gradativamente o número de professores.

A partir de 2015, o MEO deixou de ser a única porta de entrada para os cursos presenciais. O teste TOEFL-ITP passou a ser aceito e logo se tornou a única exigência para a participação nos cursos. Isso parece ter facilitado o acesso dos alunos, pois, em 2015, quase dobramos o número de turmas (de 16 para 29) e vagas ocupadas (de 205 para 371). Os ETAs também deixaram de ser novidade, e os alunos e servidores se aproximaram mais deles e aderiram ao seu clube de conversação semanal. Foi uma surpresa o crescente interesse da comunidade acadêmica. Conseguimos, finalmente, na última oferta do ano,

preencher duas turmas por professor, chegando mais perto do cumprimento da meta do programa, que sempre foi o preenchimento de três turmas.

Em 2016, com base no número de alunos que já haviam feito o teste TOEFL-ITP na UNIPAMPA, o Núcleo Gestor do IsF em Brasília estabeleceu o tamanho do NuLi-UNIPAMPA em três professores, para atender os três *campi* com maior número de alunos aptos a frequentar os cursos: Alegrete, Bagé e Uruguaiana. Com esse ajuste, das 18 turmas ofertadas até março de 2016, conseguimos preencher 10, totalizando 134 vagas ocupadas - o melhor resultado do NuLi até o momento, o que nos dá esperança para o ano de 2016. Já notamos também um total envolvimento da comunidade acadêmica com os ETAs e uma participação expressiva em seus clubes de conversação.

Após dois anos e três meses de trabalho do NuLi-UNIPAMPA, sempre focado na ampla e persistente divulgação, bem como na flexibilidade e tentativa de atender as demandas da comunidade acadêmica, percebemos que enfrentávamos dois problemas principais: o baixo letramento digital e uma espécie de resistência branca. Um dos grandes empecilhos para o sucesso do programa IsF na UNIPAMPA continua sendo o baixo letramento digital dos alunos. Muitos chegam à universidade sem nunca terem usado *e-mail*. Outros, apesar de fazerem parte de redes sociais e usarem algumas ferramentas, usam-nas somente para entretenimento ou para trabalho; isto é, não se aventuram em outros sistemas e plataformas de aprendizagem. Notamos isso ajudando os alunos a se inscreverem no MEO, no TOEFL-ITP e nas aulas presenciais. Parecia que os alunos não conseguiam explorar novas plataformas sozinhos sem se sentirem inseguros, apesar das instruções disponíveis *online*.

Além do baixo letramento digital, verificamos o que se poderia chamar de uma resistência branca da fronteira pampeana, uma tendência a não aderir aquilo que é estrangeiro. E a língua inglesa parece entrar nesse rol do que é estrangeiro, do que não pertence à fronteira, diferentemente da língua espanhola, que “vive entre nós”, às vezes, mais do que o português. Há um estranhamento em relação à língua inglesa. Ela é uma língua do outro, uma língua estrangeira (enquanto o espanhol é uma língua adicional). O que o IsF está tentando fazer é aproximar a língua inglesa do cotidiano universitário, criando uma comunidade de usuários da língua - alunos e professores conversando em inglês pelos corredores, expondo-se, criando vínculos, fazendo a língua inglesa presente, cotidiana, tornando-a adicional, não mais estrangeira. O árduo trabalho de criar o interesse, a necessidade, a curiosidade dos alunos em pensarem o mundo fora do binômio português/espanhol começa a mostrar resultados, como se vê pelo avanço nos números do

NuLi, após mais de dois anos de atuação incansável da equipe do IsF. Aprendemos, entretanto, que essa mudança é um processo que leva tempo. E esse é o desafio maior do IsF para os próximos anos.

Perspectivas futuras

O IsF-UNIPAMPA, após ter alcançado avanços significativos, precisa olhar para o futuro com o objetivo de sanar os problemas encontrados e crescer ainda mais. A resistência dos alunos parece estar se aplacando provavelmente como resultado da intensa divulgação das ações do programa e do crescimento da comunidade de língua inglesa na universidade, o que é um trabalho árduo e gradual. Uma das pesquisas que fizemos junto aos alunos da universidade indicou que apenas 21% dos estudantes nunca estudaram inglês, 44% deles já estudaram por até 2 anos, e 35% dos alunos estudaram por mais de 2 anos. Esses números são animadores, pois indicam que a maioria dos nossos alunos já está desenvolvendo uma ligação com a língua inglesa e entrando, de certo modo, nessa comunidade de usuários da língua no cotidiano universitário.

Por outro lado, os alunos da UNIPAMPA ainda precisam vencer o desafio do letramento digital, pois é necessário se apropriar das tecnologias de informação e comunicação para conseguir se apropriar também das inúmeras formas de se aprender inglês *online* e dos vários programas nacionais de intercâmbio. Nossa pesquisa indicou que 37% dos alunos desejam fazer intercâmbio para aumentar sua fluência em inglês, e 61% pretende frequentar aulas *online* ou presenciais gratuitas, apenas 1% prefere aulas particulares pagas. E o trabalho do IsF é justamente oferecer essas aulas gratuitas que os alunos tanto desejam, de forma a prepará-los para os programas de intercâmbio disponíveis. Por isso, os cursos do Núcleo de Línguas do IsF são focados em inglês para fins específicos (profissionais e acadêmicos). Nesse sentido, nosso desafio é continuar oferecendo esses cursos, convencer a comunidade acadêmica de que esses cursos são necessários e ainda adaptar nossas aulas às necessidades de nosso público-alvo.

Outro desafio que teremos em 2016 é a parceria com a rede pública. Já tivemos reuniões com a Coordenadoria Regional de Educação e com os diretores das escolas da região (Bagé, Candiota, Aceguá e Hulha Negra). A próxima reunião será com os professores, para tentar estabelecer um cronograma de encontros presenciais para um curso do IsF especificamente voltado para as necessidades dos professores de inglês na educação básica, focado tanto no aperfeiçoamento da competência linguística quanto na

reflexão pedagógica. Acreditamos que essa parceria só trará benefícios para as partes envolvidas.

Além disso, criar uma comunidade acadêmica que compreenda a língua inglesa e as culturas e estratégias que a mesma envolve como parte de seu letramento acadêmico é nosso desafio. A internacionalização em casa é o nosso desafio. Como bem nos lembra Knight (2013), criar um currículo voltado para internacionalização significa criticamente compreender, respeitar e incorporar as demandas das comunidades locais, nacionais e internacionais aos programas que adotamos. Knight (2013, p. 89-90) argumenta que:

Internacionalização sempre significou diferentes coisas para diferentes pessoas, instituições e países. Será sempre assim. A internacionalização tem sido guiada pelos princípios de que deve estar ligada ao contexto e propósito locais, de que não há uma maneira só ou uma maneira certa de internacionalizar, e de que é um meio para um fim, não um fim em si mesmo. O desafio central e premente é fortalecer e reforçar os valores de cooperação, troca, parceria, ao invés da atual ênfase na competição e comercialização. O discurso e a prática da internacionalização deve ser redirecionada para os valores – especialmente os valores acadêmicos.⁶

Os dados desses primeiros anos do programa IsF (teste de proficiência, aulas *online* e presenciais, interação com estrangeiros) claramente nos mostram que deve existir uma política local forte para se promover o ensino de inglês como língua adicional na graduação. Nisto o IsF tem um papel central, já que a meta final do programa é fomentar a criação de um centro de línguas na UNIPAMPA. Acreditamos que a língua inglesa certamente estará entre as línguas que promovem a internacionalização, mas devemos nos perguntar que outras línguas também devem fazer parte desse rol. Apesar de o nosso trabalho ser sobre o papel da língua inglesa na internacionalização em casa, certamente a língua espanhola logo será um grande ganho na promoção do multilinguismo.

Finalmente, para cumprir tantos desafios, contamos com a atual equipe que compõe o IsF-UNIPAMPA: a coordenadora geral, Dra. Katia Vieira Morais, a coordenadora pedagógica, Dra. Simone Silva Pires de Assumpção, os professores-bolsistas de inglês, Virgínia Ponche Barbosa (professora da educação básica), Aline de Lima Bazerque e Emili Leite Peruzzo (ex-alunas do curso de Letras-Português/Inglês), os professores de Letras -

⁶ Tradução nossa de: "Internationalisation has always meant different things to different people, institutions and countries. It always will. Internationalisation has been guided by the principles that it must be linked to local context and purpose, that there isn't 'one way or a right way' to internationalise, and that it is a means to an end not an end unto itself. The challenge of strengthening and reinforcing the values of cooperation, exchange, partnership over the current emphasis on competitiveness and commercialisation is front and centre. The discourse and practice of internationalisation needs to be re-oriented to values – especially academic values."

Línguas Adicionais, Dr. Moacir Lopes de Camargos (representante de francês), Dra. Cristina Cardoso (representante de espanhol), Dra. Clara Zeni Camargo Dornelles, (representante de português), as bolsistas de gestão, Thanise Antunes Dias e Jaqueline Lídia Salgado de Oliveira, e os ETAs, Jennifer Nicole DiLallo e Christopher Corey Chu.

Referências

DE WIT, Hans. *Trends, issues and challenges in internationalisation of Higher Education*. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management, Hogeschool Van, 2011.

DOIZ, Aintzane, LASAGABASTER, David & SIERRA, Juan. Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education, *Studies in Higher Education*, Vol. 38, No. 9, p. 1407-1421, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.642349>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

HAIGH, Martin. Internationalisation, planetary citizenship and Higher Education Inc., *Compare*, Vol. 38, No. 4, p. 427-440, August 2008.

KNIGHT, Jane. *Higher Education in turmoil: the changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KNIGHT, Jane. The changing landscape of higher education internationalization - for better or worse?, *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, Vol. 17, No. 3, p. 84-90, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/13603108.2012.753957>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

MARMOLEJO, Francisco. The long road toward excellence in Mexico: the Monterey Institute of Technology. In: ALTBACH, P. G. & SALMI, J. (Eds.). *The road to academic excellence: the making of world-class research universities*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development, 2011. p. 261-292.

A Avaliação na Universidade Federal do Pampa: concepções e práticas produzidas entre os anos de 2008 à 2015

Amélia Rota Borges de Bastos

Lisiane Inchauspe de Oliveira

Daniele Duarte da Cunha

Mônica de Souza Trevisan

Bruno Medeiros Donato

Luiz Osório Rocha dos Santos

Vanessa Rabelo Dutra

Introdução

O artigo tem como objetivo empreender uma retrospectiva do trabalho realizado pela então Coordenadoria de Avaliação da Pró-Reitora de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação (PROPLAN), desde a data de sua criação, no ano de 2008, até o final do ano de 2015, momento em que encerram as ações desenvolvidas pela equipe, composta por servidores docentes e técnico-administrativos em educação, após duas gestões universitárias.

O trabalho apresenta inicialmente as concepções de planejamento e avaliação balizadoras das ações deflagradas que, até o ano de 2015, justificaram a permanência da Coordenadoria no âmbito da PROPLAN, bem como faz uma síntese da atuação de seus atores, que corroboraram na implantação da Avaliação Institucional, da Avaliação dos Cursos de Graduação, da Avaliação e Acompanhamento dos Egressos, da Avaliação do Trabalho e dos demais processos regulatórios afeitos as instituições de ensino superior no âmbito da UNIPAMPA.

A tessitura do artigo por muitas mãos é reveladora do espírito de equipe e solidariedade que sempre caracterizou a Coordenadoria de Avaliação e a PROPLAN,

estendido à comunidade universitária, a partir de um fazer responsável, ético, justo e sempre acolhedor.

A articulação entre Planejamento e Avaliação como balizas das ações realizadas

A Universidade Federal do Pampa se autodefine “como instituição social comprometida com a ética, fundada em liberdade, respeito à diferença e solidariedade, bem público que se constitui como lugar de exercício da consciência crítica, no qual a coletividade possa repensar suas formas de vida e sua organização política, social e econômica”. Em seu primeiro PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional, aprovado em 2009, reconhece os propósitos de sua criação e, sem perder horizontes globais, assume a responsabilidade de enraizar-se na realidade de seu entorno. Em 2014, a UNIPAMPA, em novo PDI, reafirma compromissos com a “formação acadêmica, ética, reflexiva, propositiva e emancipatória; com a excelência acadêmica e com o sentido público, manifesto por sua gestão democrática, gratuidade e intencionalidade da formação e da produção do conhecimento, orientado pelo compromisso com o desenvolvimento regional para a construção de uma Nação justa e democrática.”

Vê-se, nos textos estruturantes da identidade institucional, que a UNIPAMPA reconhece seus compromissos sociais e almeja ser reconhecida como instituição acadêmica “de excelência, integrada e comprometida com o desenvolvimento e principalmente com a formação de agentes para atuar em prol da região, do país e do mundo”.

Para alcançar tal reconhecimento, a comunidade acadêmica, protagonista do pensar e do fazer institucional, anuncia objetivos e iniciativas que, no presente, organizam-na para construir a mudança, fazendo-a coerente em relação ao que é e ao que anuncia querer ser.

O PDI e os planejamentos derivados, que conformam planos de unidades, cursos e equipes de trabalho em diferentes níveis, propiciam a convergência institucional sobre o que fazer e para quem fazer. Esse processo requer o reconhecimento da realidade a ser superada, o anúncio da situação desejada, as ações para a mudança e o sistema de acompanhamento que informa sobre dificuldades e avanços. Com essa gênese, a avaliação é requerida pelos sujeitos para identificar a efetividade das iniciativas tomadas em direção aos objetivos, deixando de ser retrospectiva e classificatória, para assumir um olhar prospectivo, voltado para o futuro. Suas finalidades estão definidas no ato de planejar. Afirma-se, na prática, que a finalidade da avaliação é ler situações e oportunizar ajustes

com vistas aos objetivos anunciados. Com este caráter, a avaliação é um processo coletivo onde os protagonistas do plano e da ação estão focados nos objetivos, sendo indispensável saber da efetividade dos esforços que realizam. Neste contexto, a avaliação é pedagógica, não gera medos e estimula ousadias.

Planejar, agir e avaliar coletiva e constantemente é condição para que a universidade tenha uma comunidade acadêmica atenta e engajada na missão de, cotidianamente, fazê-la cumpridora dos compromissos sociais que motivam a sua criação.

Este conjunto de elementos, que considera a identidade institucional, o planejamento e a avaliação como integrantes de um mesmo processo, orientou as ações afeitas à avaliação desenvolvidas na UNIPAMPA.

Ações Desenvolvidas no âmbito da Coordenadoria de Avaliação

1. Avaliação Institucional:

A constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA), órgão colegiado permanente que tem como atribuição o planejamento e a condução dos processos de avaliação interna, foi deflagrada no final do ano de 2009, vindo efetivamente a realizar ações avaliativas na Instituição no ano de 2010, quando também foi expedida a Portaria de constituição da Comissão por ato da reitora.

A principal característica da CPA/UNIPAMPA, expressa em seu regimento, é a sua composição. A comissão organiza-se em Comitês Locais de Avaliação (CLA), sediados nos *campi* e compostos pelos segmentos da comunidade acadêmica: um docente, um técnico administrativo em educação, um discente e um representante da comunidade externa; e por uma Comissão Central de Avaliação (CCA) que, além de reunir de forma paritária os membros dos comitês locais, agrega o Coordenador de Avaliação e os representantes das comissões superiores de ensino, pesquisa e extensão. Tal composição visa a garantir, a partir do reconhecimento das peculiaridades de cada *campi* e das três atividades fins da Universidade (ensino, pesquisa e extensão) a globalidade da instituição, de forma a assegurar a unidade institucional, apesar da diversidade que caracteriza a instituição *multicampi*. Essa composição parte ainda da premissa de que a realidade da Universidade só poderá ser desvelada, compreendida e transformada a partir do reconhecimento da peculiaridade de cada uma de suas dez unidades e do protagonismo dos seus atores.

O primeiro projeto de avaliação proposto pela CPA baliza-se na legislação e nos referenciais teóricos afeitos ao tema, bem como no Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade, que anuncia as políticas, concepções e metas das áreas de ensino, pesquisa, extensão, gestão e assistência estudantil. Constituem-se como pauta do projeto de autoavaliação as dez dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) adaptadas às dimensões do projeto institucional supracitado, definindo assim as áreas de avaliação institucional, a saber: Ensino de Graduação, Ensino de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão, Gestão, Infraestrutura e Assistência Estudantil. As temáticas da EAD e da inclusão de alunos com necessidades especiais perpassam transversalmente essas áreas.

Para a avaliação de cada uma das dimensões, definiu-se inicialmente um conjunto de indicadores que, posteriormente, ao serem analisados pelas áreas afetas às dimensões avaliadas, foram por elas validados. Tal validação foi necessária pelo entendimento de que o rol de indicadores que compõe o processo avaliativo deve ser responsivo à realidade de cada área, para que seus resultados sejam, efetivamente, úteis às respectivas ações de planejamento.

Além disso, buscou-se cruzar essas dimensões com as definidas pelo SINAES - reconhecendo-as como referências de qualidade das instituições de ensino superior. Por fim, foi definida a metodologia de condução dos processos de avaliação institucional, adequando o modelo de Rodrigues (2004, 2006) que articula os resultados dos processos avaliativos ao planejamento institucional e às peculiaridades da UNIPAMPA.

A vigência do projeto foi de três anos, a contar de 2012, e estava organizado em ciclos avaliativos. Em cada ano, foram avaliadas duas das sete dimensões definidas como focos de avaliação, a partir de indicadores quantitativos e qualitativos representativos da realidade da Instituição. Esses indicadores foram revisados nas etapas do processo avaliativo, tendo em vista a dinamicidade do processo e da realidade institucional.¹

O ano de 2015 foi o último em que a PROPLAN assessorou o trabalho da CPA. Durante este período, buscou-se pautar um trabalho conjunto de avaliação das últimas dimensões que faziam parte do projeto e uma meta-avaliação, como forma de aprimorar o trabalho desenvolvido. Nesse processo, pensar um novo projeto de avaliação para ser proposto à comunidade acadêmica, adequado ao SINAES e responsivo à realidade institucional, sempre dinâmica e desafiadora. Em dezembro de 2015 ocorreu a transição

¹ Os resultados dos processos avaliativos podem ser encontrados nos relatórios de avaliação da CPA.

das funções da Coordenadoria de Avaliação para a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), momento em que todo o histórico de atividades foi repassado à PROGRAD. Em abril de 2016, a responsabilidade sobre a secretaria da CPA passou à servidora do *campus* Jaguarão, uma vez que se pretendia manter a secretaria próxima à presidência, tornando-a itinerante.

2. Pesquisa Institucional:

A primeira ação ligada à regulação institucional da UNIPAMPA, aconteceu em 2008, logo após a criação formal da universidade, através de sua lei de criação em fevereiro de 2008. Neste período, a UNIPAMPA passaria a atender às coletas de dados do Ministério da Educação, Censo da Educação Superior e PingIFES (sistema de coleta extinto em 2013). Nesta época, os dados referentes aos cursos das instituições eram concentrados em uma plataforma chamada SIEDSup. Desse sistema, extraía-se as informações cadastrais necessárias para as coletas de dados oficiais, como o Censo.

Na UNIPAMPA, os dados foram primeiramente inseridos (ainda no SIEDSup) pelas universidades tutoras: UFSM e UFPEL, e, em 2008, realizou-se então a unificação e adequação do cadastro, instituindo-se logo em seguida um Pesquisador Institucional – cargo responsável pelo acompanhamento dos processos regulatórios e dados cadastrais institucionais nos sistemas oficiais.

Em pouco tempo, o SIEDSup deixou de ser a plataforma oficial de dados das instituições de ensino superior, passando-se a ter os dados cadastrais centralizados no sistema e-MEC, sendo também o sistema oficial de tramitação de processos regulatórios. Nesta mesma época, o Censo da Educação Superior, passou a ser operacionalizado em sistema próprio.

3. ENADE:

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, foi organizado a partir das atribuições que o Pesquisador Institucional (PI) tem na operacionalização do exame. Cabe ao PI: o enquadramento dos cursos de graduação dentro das áreas avaliadas, acompanhamento do processo de inscrição, divulgação de cronogramas e atualização cadastral dos coordenadores de curso para que os mesmos tenham acesso ao sistema de inscrições. Na coordenadoria de avaliação, o ENADE era organizado de forma que os coordenadores fossem capacitados pela equipe para todas as etapas do exame, recebendo

ainda orientações sobre a importância do exame no contexto da avaliação de cursos. Para além disso, os resultados do exame eram trabalhados para a construção e melhoria das políticas de ensino, havendo, para isso, forte interação entre a PROPLAN e a PROGRAD.

Implantação do processo de acompanhamento dos cursos de graduação para fins regulatórios

Os processos de avaliação para fins de reconhecimento pelos quais passaram os cursos de graduação até o ano de 2015, foram acompanhados pela Coordenadoria de Avaliação de forma permanente e sistemática. Para além de todas as ações formativas, realizadas anualmente com coordenadores acadêmicos, de curso e diretores de *campus*, com vistas a fornecer orientações e esclarecimentos sobre todas as fases relacionadas aos processos de reconhecimento de curso, o trabalho envolvia a revisão das informações a serem inseridas no sistema e-MEC, apoio na organização das visitas *in loco*, por meio de orientações sobre o processo de visita para os servidores docentes e técnico-administrativos em educação envolvidos com o curso, além de membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

Apesar do trabalho de constituição da equipe e definição de ações ter iniciado no ano de 2008, as primeiras visitas para fins de reconhecimento de curso ocorreram em 2010. Contabilizam-se cinquenta e quatro visitas para fins de reconhecimento entre os anos 2010 e 2015 (como demonstra o quadro a seguir) e três de autorizações. Já os primeiros processos de renovação de reconhecimento foram protocolados em 2015.

Tabela 2 – Avaliação de cursos de graduação

ANO	NÚMERO DE CURSOS AVALIADOS PARA FINS DE RECONHECIMENTO	NÚMERO DE CURSOS AVALIADOS PARA FINS DE AUTORIZAÇÃO
2010	10	
2011	12	
2012	8	
2013	11	Direito
2014	8	
2015	5	Letras EAD e Medicina
Total	54	3

Pensando em qualificar todos os processos e auxiliar os cursos no planejamento e na preparação para o reconhecimento e renovação de reconhecimento, foi criado o manual denominado: Reconhecimento dos cursos de graduação: *Orientações gerais*², que contém informações detalhadas sobre todo o processo regulatório dos cursos, desde o protocolo até a ocorrência da visita *in loco*. Além disso, foi criado o *Guia Rápido* para organização da documentação necessária às visitas *in loco*, contendo sugestão da documentação a ser apresentada, bem como das formas de organização por meio de sumário e etiquetário para caixas e pastas arquivo, além dos *links* de acesso à documentação institucional e indicações de documentos afetos ao curso que poderão ser apresentadas na ocasião da visita.

Primava-se pela disponibilização de documentação institucional necessária para a realização da visita *in loco* e pela presença, sempre que necessário, da equipe da PROPLAN nos *campi* quando da realização das visitas, buscando assim apoiar e orientar os cursos ao longo de todo o processo, concebendo que a gestão e execução de um bom trabalho só é possível com a participação dos diversos atores institucionais.

Sendo assim, outro ponto importante para a organização do trabalho é a sugestão de planejamento contida nas orientações para que os cursos preparassem detalhada e antecipadamente a visita, atentando para o que poderia ser observado pelas comissões.

Para além desse trabalho, realizavam-se, ainda, treinamentos para coordenadores de cursos (e sempre que possível com os docentes e técnicos administrativos em educação relacionados ao curso) para os processos de reconhecimento, bem como para a realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes-ENADE, de forma presencial ou por meio de videoconferência, sempre que necessário.

Assim, ao longo deste período, promoveram-se anualmente as reuniões de capacitação presenciais e pontualmente reuniões por videoconferências em que se buscou aprimorar a forma de orientar coordenadores de curso, coordenadores acadêmicos e diretores. Sempre se primou por reuniões de capacitação que possibilitavam a compreensão do processo de reconhecimento como um todo, assim como buscou-se disponibilizar publicamente toda a documentação institucional no *site*, a fim de auxiliar o curso na visita *in loco*.

Depois da visita, disponibilizavam-se os relatórios de avaliação de cursos publicamente na página Avaliação de Cursos³ no entendimento de que a visita é uma das

² Disponível em: <http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/proplan/files/2011/01/GUIA-RECONHECIMENTO.pdf>.

³ Disponível em: <http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/proplan/dados-institucionais/avaliacao-de-cursos/>.

etapas do processo e que cabe ao curso também ler, refletir e interpretar os resultados das avaliações, a fim de se realizar a meta-avaliação do processo, propondo-se modificações e melhorias, de forma a qualificar continuamente os cursos.

As visitas in loco de comissões de avaliadores possibilitam o olhar externo sobre o funcionamento do curso e sua gestão no que tange às dimensões: organização didático-pedagógica, corpo-docente e infraestrutura, além de considerar um rol de requisitos legais e normativos que são exigência para o ato regulatório. Destaca-se que ao longo deste período os instrumentos de avaliação para cursos passaram por modificações e atualizações, e conseqüentemente, a equipe de trabalho diretamente envolvida primava por acompanhar todas as mudanças e atualizar as informações e orientações nos documentos, repassando as modificações aos coordenadores de curso, desenvolvendo um trabalho de forma muito dinâmica, assim como é um processo regulatório.

Destaca-se que os resultados de Conceito de Curso da UNIPAMPA sempre estiveram entre três, quatro e cinco, na escala de um a cinco. Ressalta-se que dentre os 54 cursos avaliados, 85% apresentam nota igual ou superior a quatro. Deste modo, os cursos apresentam um bom conceito de qualidade de acordo com os índices do SINAES.

1º Recredenciamento Institucional

Entre tantos que ocorreram nestes dez anos da UNIPAMPA, é possível destacar um momento de grande relevância, que foi o primeiro processo de recredenciamento institucional. A Coordenadoria de Avaliação realizou contato com vários setores da instituição a fim de buscar os dados necessários para a criação do texto a ser informado no sistema e-MEC, por meio da Procuradora Institucional lotada na Divisão de Dados Institucionais. Após esse momento, realizou-se um esforço e seguiram-se os contatos com os setores na busca por documentos que comprovassem as ações informadas no sistema. Foram definidos três *campi* a receber visitas das comissões avaliadoras: Alegrete, Bagé e Uruguaiana, sendo o *campus* Bagé o primeiro a ser visitado, em novembro de 2015.

Construção e Implementação do Programa de Acompanhamento de Egressos – PAE

No segundo semestre do ano de 2014, a Coordenadoria de Avaliação, por meio da Divisão de Dados Institucionais, deu início a um projeto que atendesse a proposta de acompanhar os egressos da instituição. O objetivo principal do programa é conhecer,

através de pesquisa anual, a inserção do egresso no âmbito da atuação profissional e diagnosticar necessidades formativas que ampliem as possibilidades desta inserção e contribuam para a melhoria da qualidade do ensino de graduação, intentando ainda a manutenção da relação de proximidade entre o egresso e a UNIPAMPA.

O PAE foi posto em prática pela primeira vez na pesquisa realizada em novembro de 2014. Com um questionário eletrônico formado por 12 questões, enviado através de contato eletrônico, obteve-se a participação de 25,28% dos contatados, todos egressos de 2012 e 2013. O respectivo relatório foi publicado em março de 2015 e enviado às direções dos campi para que todos os coordenadores de cursos pudessem, junto ao NDE, utilizar os resultados como articuladores do planejamento dos cursos.

Seguindo os mesmos propósitos e implantando melhorias vistas como necessárias na pesquisa anterior, em dezembro de 2015 foi realizada nova abordagem aos egressos, desta vez contemplando alunos formados entre o ano de 2012 e o primeiro semestre de 2015, totalizando 463 participações.

Avaliação do trabalho

Avaliação do trabalho é matéria complexa que requer dos atores envolvidos a construção coletiva e prévia de sólidas referências. Na UNIPAMPA, esse trabalho considerou as concepções elaboradas pelos docentes e técnico-administrativos em educação, articuladas em suas respectivas entidades sindicais, que tivessem clara conexão entre as aspirações de desenvolvimento desses servidores e os compromissos sociais da universidade. Dois elementos comuns foram identificados nessas concepções. O primeiro foi o plano de trabalho, como documento que expressa, previamente ao período avaliativo, um acordo institucional das partes envolvidas que anuncia objetivos, ações e as condições de trabalho. O segundo é o reforço ao caráter coletivo do fazer. Em diferentes documentos é explicitada a premissa de que o modelo de avaliação deve ter sua gênese no planejamento participativo, onde o servidor se insira como sujeito, aproprie-se do processo de trabalho, reflita sobre os compromissos sociais da instituição, sobre o seu próprio papel e defina as responsabilidades coletivas e individuais para um determinado período de tempo. Também é notável a indicação de que a avaliação como parte indissociável do planejamento institucional, deve caracterizar-se como pedagógica, de acompanhamento constante, onde os sujeitos envolvidos podem identificar oportunidades de melhorias e de desenvolvimento profissional e institucional.

Essas concepções, em resumo, aspiram uma avaliação com critérios objetivos, em que o servidor seja protagonista desde a definição do modelo até o uso de seus resultados, balizada pela legítima aspiração por um ambiente de trabalho colaborativo, informado e com alta responsabilidade social. Considerando o fato de que as carreiras trazem o resultado da avaliação como requisito para progressão funcional é necessário compatibilizar essa finalidade com aquela que a requer como processo pedagógico, voltado para o desenvolvimento. Mesmo que para essas duas finalidades haja uma base comum – o plano de trabalho - as abordagens guardam direções diferentes. Enquanto a avaliação para efeitos de progressão funcional requer um olhar retrospectivo, que analisa o que foi realizado no período avaliativo transcorrido com vistas a emitir juízo que define o direito ou não a progressão, o acompanhamento realizado tem caráter prospectivo, voltando-se para o futuro. Neste último, a leitura da realidade pelos atores não se vincula a compensações monetárias dado que busca identificar possibilidades de melhorias no processo de trabalho, nas competências dos servidores e nos serviços públicos prestados.

Na UNIPAMPA, a equipe da PROPLAN, fiel a essas concepções, realizou um longo processo de debate que aspirava a definição de modelos de avaliação que tivessem o reconhecimento da autoria coletiva, onde os sujeitos da avaliação fossem, também, os sujeitos da definição dos modelos para docentes e técnico-administrativos em educação.

Como em todo o processo democrático de construção de alternativas que aspiram ao consenso – condição entendida como necessária para a definição de modelos de avaliação – os resultados são influenciados por múltiplos elementos que os aproximam mais ou menos das concepções inicialmente adotadas, o que pode ser percebido na leitura dos programas de avaliação instituídos por Resoluções do Conselho Universitário da UNIPAMPA. Esses expressam os limites dos avanços no momento histórico em que foram construídos, mas não o esgotamento das possibilidades de aperfeiçoamento de modelos que devem refletir, continuamente, a dinâmica social que impacta o fazer institucional e os processos de trabalho.

Conclusões

A universidade deve ser o lugar da liberdade, o que requer compromisso, autonomia e democracia. A autonomia é condição para que a universidade cumpra o papel que a sociedade lhe atribui, garantindo-lhe a liberdade para realizar a crítica de si mesma e da

sociedade, da qual derivam escolhas quanto aos profissionais a formar e os conhecimentos a produzir.

A democracia é condição para o exercício da autonomia, dado que a participação ativa da comunidade acadêmica e o diálogo com a sociedade tendem a evitar o isolamento e a promover a assunção de compromissos com o que é requerido pela cidadania. Assim, o trabalho da PROPLAN no período considerado foi orientado pelas ideias de liberdade, autonomia, democracia e compromisso social, ideias essas que estão adotadas e escritas nos documentos estruturantes da UNIPAMPA.

O que se propôs, com maiores ou menores avanços, teve essas ideias como fios condutores, os quais inspiraram propostas e ações que tinham como elementos centrais o protagonismo da comunidade acadêmica nos atos de planejar, fazer e avaliar continuamente as ações individuais, coletivas e institucionais, com vistas a estimular uma cultura que reconheça que a UNIPAMPA não cumprirá seu papel social senão pela ação articulada, colaborativa e consciente de sua comunidade.

Relato de experiência sobre (re)construção da pedagogia universitária na UNIPAMPA: estratégias de qualificação do trabalho pedagógico

Francéli Brizolla

Diana Paula Salomão de Freitas

Elena Maria Billig Mello

Contexto institucional do relato de experiência sobre o processo de gestão da (re)construção da pedagogia universitária

Na Educação Superior somos desafiadas(os) constantemente quanto à intencionalidade de garantir o tripé ensino-pesquisa-extensão, acrescido, atualmente, pela gestão. Nessa última dimensão, a gestão pedagógica é um desafio que se destaca em especial no que se relaciona à formação de professores(as), em uma instituição pública de educação superior que está se consolidando, que tem constante ingresso de profissionais com pouca (ou nenhuma) experiência na docência universitária, conforme observaram Pimenta e Anastasiou:

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Isso também acontece na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), que é uma instituição de educação superior criada em 11 de janeiro de 2008, pela Lei 11.640, como resultado da reivindicação da comunidade da região, atendida pelo governo federal, visando contribuir com a integração e ampliação do desenvolvimento na região de fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina. A UNIPAMPA nasce da proposição de um processo diferencial às demais em termos de contexto e realidade e coloca-se frente ao desafio de consolidação de sua criação como uma instituição *multicampi*, situada ao longo das fronteiras sul e oeste do Rio Grande do Sul, constituída de dez campi localizados nas

idades de Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel, Uruguaiana.

Em agosto de 2009, após um processo democrático de construção coletiva, é aprovado o primeiro Projeto Institucional (PI), documento que manifestou as concepções e princípios pedagógicos adotados pela instituição, bem como o planejamento estratégico dos cinco primeiros anos de sua existência. Nesse, encontram-se as políticas traçadas para universidade, bem como os objetivos, as estratégias e as metas para atingi-los, as quais vão ao encontro de concepções e políticas da instituição, em especial que contribuam à expansão da universidade para quatro anos e promovam sua inserção no cenário educacional, regional e nacional.

Esse PI foi atualizado em 2013, sendo que o atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) está previsto para o período de 2014-2018 (UNIPAMPA, 2014, p. 20) e traz o anúncio de perfil da Universidade e, para além de intenções, requer a definição clara das ações que pretendem concretizá-lo por meio de um planejamento estratégico para esse período, organizado em quatro eixos estruturantes: *Excelência Acadêmica*, *Aperfeiçoamento Institucional*, *Dimensão Humana* e *Compromisso Social*. Esse documento institucional referenda que a UNIPAMPA adota os seguintes princípios orientadores (p. 28-29): (a) Formação acadêmica ética, reflexiva, propositiva e emancipatória, comprometida com o desenvolvimento humano em condições de sustentabilidade; (b) Excelência acadêmica, caracterizada por uma sólida formação científica e profissional, que tenha como balizador a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando ao desenvolvimento da ciência, da criação e difusão da cultura e de tecnologias ecologicamente corretas, socialmente justas e economicamente viáveis, direcionando-se por estruturantes amplos e generalistas; e (c) Sentido público, manifesto por sua gestão democrática, gratuidade e intencionalidade da formação e da produção do conhecimento, orientado pelo compromisso com o desenvolvimento regional para a construção de uma nação justa e democrática. Na concepção de formação acadêmica evidencia-se a articulação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão e os princípios de interdisciplinaridade, intencionalidade, contextualização e a flexibilização curricular, bem como os desafios impostos pelas mudanças sociais e pelos avanços científico e tecnológico e globalização acelerada.

No que diz respeito ao escopo desse relato, ou seja, da pedagogia universitária, interessa-nos enfatizar que as referências quanto às políticas de aperfeiçoamento do corpo docente e seus três pilares (*docência como profissão, práticas de formação, reflexão sobre*

a prática) ensejam que essas devem possibilitar o crescimento profissional e ampliar o conhecimento sobre as bases que poderão gerar consciência crítica e suporte para a organização política, social e econômica do ambiente à sua volta. Tal manifestação é importante, pois observamos a preocupação da Instituição em promover um ensino de qualidade pelo viés da formação continuada dos docentes.

Nesse sentido, buscando dar cumprimento e materialidade às políticas previstas no PDI, a gestão da PROGRAD 2012-2015, imbuída da função de coordenar o funcionamento da vida acadêmica e a qualidade dos cursos de graduação oferecidos pela Universidade, estruturou-se em quatro coordenadorias¹ a fim de articular e estreitar um trabalho intra e intercolaborativo com coordenadores(as) acadêmicos(as), coordenadores(as) de curso da graduação, membros do Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NuDE) e Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA), a partir de assessoramento pedagógico e desenvolvimento de programas e projetos relacionados com o ensino de graduação.

Nessa estrutura da Pró-Reitoria, a COORDEP trabalhava por meio de duas divisões: (a) Divisão de Apoio Pedagógico, com ações voltada aos(as) docentes e técnicos, relacionadas a questões da Pedagogia Universitária e aos aspectos didático-pedagógicos e teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem da Universidade, e (b) Divisão de Apoio à Formação Docente, com desenvolvimento de ações e apoio aos Núcleos de Desenvolvimento Educacional (NuDE) de cada Campus universitário, ao Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) e à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), para a formação continuada dos(as) docentes, de estudos permanentes e de desenvolvimento de ações, cujo foco principal fossem as relações docente-discente, o processo didático-pedagógico de ensino-aprendizagem, as práticas educativas e o processo de avaliação, com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão universitária e da gestão pedagógica.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico, o principal propósito da PROGRAD na referida gestão foi a operacionalização de dois importantes programas institucionais, vigentes desde o ano de 2011: o *Programa de Acompanhamento ao Estudante* e o *Programa de Desenvolvimento Profissional Docente*.

¹ As quatro coordenadorias referidas são: a Coordenadoria de Desenvolvimento do Ensino de Graduação (COORDEG), a Coordenadoria de Registros Acadêmicos (COOREG), a Coordenadoria de Processos Seletivos (CPS) e a Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico (COORDEP). Pela Portaria nº 367, de 18 de abril de 2013, a Coordenadoria de Apoio Pedagógico – CAP, passou a denominar-se de Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico - COORDEP, ligada à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

Quanto ao Programa de Desenvolvimento Profissional Docente, para além das ações que já eram praticadas na Universidade², foram planejadas e realizadas duas novas ações centrais (atendendo também ao solicitado pelos(as) próprios(as) docentes universitários(as) no sentido de que a formação pedagógica ocorre em âmbito local), no período de 2013 a 2015: o *Curso de Formação Pedagógica* e o *Programa de Desenvolvimento Pedagógico - PDP*, foco desse relato, que será explorado na sequência.

Qualificação da atuação docente: experiência da gestão com o Programa de Desenvolvimento Pedagógico (PDP) na perspectiva da pedagogia universitária

Desde sua criação, a UNIPAMPA tem feito proposição de espaços-tempos de formação docente, com temáticas formativas gerais e específicas, por áreas de conhecimento, voltadas a docentes ingressantes, docentes efetivos e docentes envolvidos com a gestão acadêmica. No ano de 2013, com a reestruturação da Pró-Reitoria de Graduação já mencionada, avançamos para a fase crítico-reflexiva da formação docente. Como gestão, defendemos a necessidade de (re)criação de momentos de discussão e divulgação das propostas que vem sendo feitas nas salas de aula de ensino superior da própria Instituição, sustentando a importância da produção coletiva, bem como a consolidação de um comunidade que possa dialogar, refletir e aprender coletivamente a vivenciar a docência na educação superior.

Nesse sentido, avançando em propostas de formação que atendessem as demandas docentes explicitadas entre os anos 2011-2013, em vários momentos e oportunidades

² A proposta de formação acadêmico-profissional dos docentes da Educação Superior está coletivamente articulada a nível institucional, amparada no Programa de Desenvolvimento Profissional Docente. Esse Programa. O referido Programa atende três grandes projetos com ações que já vem sendo implementadas, tanto numa dimensão micro, no âmbito de cada *campus*, como também numa dimensão macro, a nível institucional (para o conjunto dos dez *campi*), a seguir: (a) *Projeto de Acolhida ao Professor Ingressante [PAAPI]*: visa acolher o novo docente, apresentando-o a instituição e orientando-o quanto ao seu trabalho docente na Universidade; (b) *Projeto de Aperfeiçoamento à Docência Superior [PADS]*: procura atender a pedagogia universitária valorizando as práticas docentes, fomentando a inovação pedagógica, com ações tais como, *Fóruns por Área de Conhecimento*; *Seminário de Desenvolvimento Profissional Docente*, que tem como objetivo potencializar a construção da identidade docente (implementado desde a criação da Instituição até o ano de 2012, quando os(as) docentes avaliaram a necessidade de um novo formato de dinamização do processo de qualificação docente); (c) *Projeto de Qualificação da Gestão do Ensino [ProGen]*, que visou qualificar os(as) professores(as) em cargo de gestão, como os(as) coordenadores(as) acadêmicos e os(as) coordenadores(as) de curso, orientando-os na execução da sua ação na Universidade e auxiliando-os para uma gestão de qualidade. Destacamos, por último, os encontros de trabalho com os Núcleos de Desenvolvimento Educacional (NuDE), em que processos relacionados à assistência socioeducacional dos discentes e ao processo ensino-aprendizagem são pautas de reflexão; além dos processos conjuntos relacionados à acessibilidade e inclusão na Educação Superior, coordenado pelo Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA).

formativas, a PROGRAD/COORDEP inseriu duas formações específicas para o “aperfeiçoamento à docência”, no escopo do Projeto PADS, quais sejam, o *Curso de Formação Pedagógica*³ e o *Programa de Desenvolvimento Pedagógico – PDP*, sobre o qual nos dedicamos nesse texto.

Durante o processo histórico-político-pedagógico abordado nesse relato de experiência, foram planejadas e realizadas três (03) edições do referido Programa. Inicialmente, em meados do ano de 2013, o projeto-piloto dessa concepção de desenvolvimento pedagógico foi denominado *Programa de Bolsas de Desenvolvimento Pedagógico – foco: Ensino-aprendizagem (PBDP-E/A)*. A intenção inicial foi aproveitar a experiência que já se consolidava na Universidade, referente à prática de projetos docentes por meio do Programa de Bolsas de Desenvolvimento Acadêmico (PBDA). Nessa edição-piloto, portanto, o referido PDP tinha como objetivos gerais:

I. ao nível institucional – *Pedagogia Universitária* da universidade: (a) fomentar a formulação e o desenvolvimento de projetos na área de ensino-aprendizagem com vistas à excelência acadêmica na UNIPAMPA; (b) fomentar a qualidade do processo pedagógico na Universidade, principalmente, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem por meio da concessão de bolsas de apoio ao desenvolvimento pedagógico; (c) contribuir com a qualificação do desempenho didático-pedagógico inerente às práticas docentes no ensino superior; (d) sistematizar dados advindos de propostas de desenvolvimento pedagógico com foco no processo ensino-aprendizagem no âmbito da educação superior da UNIPAMPA, a fim de criar ações e programas de assessoramento pedagógico às dificuldades de aprendizagem dos discentes.

II. ao nível dos Campus/Cursos e servidores(as) docentes e técnicos(as) da universidade: (a) estimular a criação de projetos no âmbito do ensino-aprendizagem que tenham como foco a minimização e/ou superação de problemas relacionados a este campo, especialmente, para casos de retenção e evasão e demais dificuldades encontradas em certas áreas de conhecimento, cursos e/ou componentes curriculares; (b) fomentar a

³ Esta atividade emergiu da necessidade de uma formação particularizada para cada *campi*, possibilitando o assessoramento dos NuDEs. Assim, professores(as) convidados(as) participam de formação continuada em temáticas ligadas à Pedagogia Universitária, sob assessoramento de professora experiente, realizada no contexto local de cada campus. Isso com vistas à inovação pedagógica como também a um reconhecimento ao(a) docente que desenvolve atividades criativas e diversificadas, teorizando, problematizando e dando suporte teórico-prático ao docente universitário, muitas vezes, recém-ingressante na profissão docente. Em alguns *campi* os(as) docentes foram convocados(as) e em outros foram convidados(as) a participarem do Curso. Foram realizadas duas edições, em 2013-2014 e 2015. O grande objetivo foi a construção de uma cultura formativa, de estudos, entre docentes, na perspectiva da qualificação da docência universitária.

qualidade do ensino em áreas e componentes curriculares específicos; (c) desenvolver levantamento de problemáticas e possíveis ações de superação considerando as peculiaridades e especificidades das áreas/cursos, no sentido de qualificar os processos didáticos; (d) estimular o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas interdisciplinares, contextualizadas, dialógicas, com foco na humanização, relevância social e excelência científica.

As modalidades de bolsas previstas no PBDP-E/A 2013 atenderam aos seguintes âmbitos:

I. ao nível da gestão acadêmica: destinadas aos projetos de Coordenadores(as) Acadêmicos(as); Coordenadores(as) de Curso; membros da equipe pedagógica dos NuDE (Núcleo de Desenvolvimento Educacional);

II. ao nível das proposições docentes (individuais ou em grupos): destinadas a docentes de componentes curriculares.

A participação da comunidade acadêmica nessa edição-piloto foi de 09 (nove) projetos ao nível da Gestão Acadêmica e 29 (vinte e nove) ao nível das Proposições Docentes.

Ao nível da Gestão Acadêmica o programa disponibilizou auxílios financeiros aos *campi* para realização de atividades, tais como cursos de capacitação, oficinas, ciclos de debates, seminários e socialização de experiências docentes, organização de formações, etc. Tais atividades foram organizadas e planejadas de acordo com a realidade de cada unidade acadêmica – cursos, áreas de conhecimento e desafios didático-pedagógicos nestas áreas quanto ao ensino-aprendizagem. Enquanto que ao nível da Gestão dos Cursos de Graduação foram proporcionadas bolsas de monitoria para acadêmicos de graduação da Universidade. Com estas bolsas, os cursos tiveram apoio de um(a) monitor(a) para desenvolver projetos pedagógicos para o curso, envolvendo os aspectos do ensino e da aprendizagem dos(as) estudantes.

Destacamos que tanto os projetos de ensino do edital PBDA e PDP estão relacionados com a qualidade desta área na universidade, direta ou indiretamente; de forma direta, por meio do PBDA Ensino, no qual os projetos abordam temas de áreas de conhecimento específico, sendo necessário um trabalho de pesquisa. Já em relação aos projetos PDP, a atuação no ensino também se dá de forma expressiva, pois os projetos que são desenvolvidos na modalidade Gestão dos Cursos de Graduação enfocam ações no e para o ensino nos cursos, com aspectos da gestão [coordenações dos cursos]; na modalidade

Gestão Acadêmica, por sua vez, o foco no ensino é ampliado, pois são projetos que envolvem aspectos amplos de todos os cursos das unidades acadêmicas, com trabalho de gestão dos núcleos de desenvolvimento educacional e coordenações acadêmicas. Neste âmbito, algumas ações são eventos, palestras ou oficinas que podem receber palestrantes externos e, ainda, comunidade externa à UNIPAMPA. Há projetos de gestão de cursos focados no mapeamento e diagnóstico da evasão nos cursos de graduação do Campus, como os de Bagé, Caçapava do Sul.

Cumprasse assinalar que, no edital nº 140/2014 - PDP, na Edição 2014, foi destinada, na modalidade Gestão dos Cursos de Graduação, uma bolsa de monitoria para cada curso de graduação na UNIPAMPA, nos dez *campi*, totalizando 64 bolsas – uma bolsa por curso. A meta foi parcialmente alcançada tendo em vista que nem todos os cursos de graduação submeteram projetos de ensino e, alguns projetos não foram aprovados por não se enquadrarem nos critérios estipulados no edital. Na edição seguinte, implementada no ano de 2014, algumas melhorias foram realizadas no Edital, especialmente, devido aos seguintes fatores:

(a) pelos resultados e experiência obtidos com a avaliação e relatório da edição-piloto;

(b) pelo trabalho em prol da consolidação da própria Coordenadoria de Desenvolvimento Pedagógico (COORDEP), que havia sido criada em meados de 2013 (Portaria 367, de 18/04/13), tanto no que diz respeito ao início da constituição de uma equipe de trabalho pela renovação e inserção de novos(as) servidores(as); e,

(c) com a criação da COORDEP, pelo trabalho da PROGRAD voltado ao pedagógico, que passa a ser viabilizado e qualificado junto aos *campi*, por meio de reuniões, formações e seminários com NuDE, Coordenadores(as) Acadêmicos(as) e Coordenadores(as) de Cursos. Ainda, pelas saídas de campo dos servidores da PROGRAD, em especial, da COORDEP, às unidades acadêmicas.

Sem sombra de dúvidas, consideramos que essa aproximação e diálogo realizado com as três instâncias institucionais acima referidas foram fundamentais e determinantes para a qualificação e construção coletiva do plano de trabalho da Pró-Reitoria, no aspecto pedagógico e em outros⁴.

⁴ Maiores informações quanto ao trabalho mencionado estão contidas nos Relatórios de Gestão da Universidade Federal do Pampa, nos anos 2013 e 2014, disponíveis em <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/proplan/planejamento/relatorios-de-gestao/>. O relatório de gestão de 2015 posteriormente estará disponível neste mesmo endereço.

Tendo isso em consideração, o foco da edição 2014 foi ampliado, inclusive, com alteração na denominação do Programa, que passa a centrar sua atenção para além do fomento de bolsas de monitoria. O amadurecimento da equipe PROGRAD/COORDEP e o adensamento do seu envolvimento com os *campi* ampliou a capacidade reflexiva quanto à importância da qualificação dos processos e da gestão do apoio pedagógico.

Assim, é publicado o *Programa de Desenvolvimento Pedagógico – foco: “Qualificação do apoio pedagógico e da formação docente”*. Os objetivos gerais foram ampliados, tais como seguem descritos:

I. ao nível da Gestão Acadêmica da UNIPAMPA (Coordenações Acadêmicas e Núcleos de Desenvolvimento Educacional): (a) fomentar a formulação e o desenvolvimento de projetos na área de apoio pedagógico e na formação docente com vistas à excelência acadêmica na UNIPAMPA; (b) fomentar a qualidade do processo pedagógico no campus; (c) contribuir com a qualificação do desempenho didático-pedagógico inerente às práticas docentes na Educação Superior; (d) sistematizar dados advindos de projetos de desenvolvimento pedagógico com foco no apoio pedagógico e na formação docente no âmbito da educação superior da UNIPAMPA, a fim de criar ações e programas de assessoramento pedagógico às dificuldades de aprendizagem e à permanência dos(as) acadêmicos(as) nos cursos.

II. ao nível das Coordenações dos Cursos de Graduação da universidade: (a) fomentar a qualidade do ensino ofertado nos cursos de graduação; (b) estimular a criação de projetos no âmbito do apoio pedagógico que tenham como foco a minimização e/ou superação de problemas relacionados a esta área, especialmente, para casos de retenção e evasão e demais dificuldades encontradas em áreas específicas do conhecimento, cursos e/ou componentes curriculares; (c) promover a criação de projetos no âmbito da formação docente numa forma de garantir o aperfeiçoamento pedagógico promovendo ações de melhoria no processo ensino-aprendizagem; (d) desenvolver levantamento de problemáticas e ações de superação de dificuldades *de* e *na* aprendizagem em componentes curriculares que constituem a base de formação profissional, considerando as especificidades dos cursos; (e) estimular o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas interdisciplinares, contextualizadas, dialógicas, com foco na humanização, relevância social e excelência científica.

As modalidades permaneceram, como já previsto, para os âmbitos de gestão acadêmica e de coordenação de cursos de graduação.

Quanto à gestão acadêmica: destinada aos projetos de desenvolvimento educacional propostos pelos membros da equipe pedagógica dos NuDE (Núcleo de Desenvolvimento Educacional) em parceria com as Coordenações Acadêmicas dos *campi* UNIPAMPA.

Os projetos neste nível deveriam prever as seguintes questões: (a) contemplar os cursos e/ou acadêmicos(as) de todo campus (caráter institucional/unidade acadêmica); e (b) apresentar ações nas linhas apoio pedagógico e formação docente. Como ações previstas para projetos, sugeriu-se a construção de um único projeto integrador por campus, dentro das seguintes possibilidades: (a) cursos de capacitação, oficinas, ciclos de debates, etc.; (b) seminários de socialização de experiências docentes; (c) organização de formações (semana de acolhimento acadêmico; encontros discentes; encontros temáticos; etc.).

Quanto à modalidade *Coordenações dos Cursos de Graduação*, as ações previstas foram: (a) cursos de capacitação para docentes como forma de garantir o aperfeiçoamento pedagógico promovendo ações de melhoria no processo ensino-aprendizagem; (b) oficinas para apoio à aprendizagem, tais como: leitura e produção textual, redação oficial, autoria e plágio, oratória, etc.; (c) organização de grupos de estudos para alunos(as) de graduação com dificuldades na aprendizagem; (d) desenvolvimento de projetos para prevenção da evasão e repetência na graduação; (e) seminários de troca de experiências/vivências docentes e discentes.

Como fica explicitado, podemos perceber que a principal diferença entre as ações de 2013 para 2014, embora mantido o foco no desenvolvimento pedagógico, se deu na ampliação e escolha definitiva da Pró-Reitoria pela perspectiva coletiva de construção dos saberes/fazeres pedagógicos da UNIPAMPA, buscando um escopo ampliado de participação coletiva por projetos construídos pelos segmentos constituídos – Coordenadores ao nível de gestão dos *campi* e dos cursos, com efetiva possibilidade de envolvimento e participação dos NuDE, considerado órgão essencial pela COORDEP. Contudo, a perspectiva do envolvimento individual docente foi preservada e continuou sendo estimulada pela PROGRAD por meio do Programa de Desenvolvimento Acadêmico (PDA), nas modalidades Ensino e Monitoria.

Desse modo, portanto, a COORDEP/PROGRAD entende que tenha propiciado espaço de participação no desenvolvimento pedagógico para o conjunto dos envolvidos na Universidade – discentes (por meio de bolsas), docentes (professores(as) e gestores(as), por meio da construção de projetos) e, por fim, técnicos em educação (envolvidos com o pedagógico, principalmente, mas não exclusivamente, por meio dos NuDE).

Foram nove (09) submissões no âmbito da Gestão Acadêmica, sendo oito (08) projetos aprovados e implementados; portanto, apenas um (01) campus não participou, computando adesão de 90% de participação. Na modalidade Gestão de Cursos de Graduação, foram submetidos trinta e seis (36) projetos, sendo vinte e sete (27) aprovados, oito (08) reprovados e um (01) desclassificado por inadequação aos objetivos do Edital.

Na edição 2015, por sua vez, a concepção e o incentivo à produção coletiva de projetos foi mantida, com os mesmos objetivos gerais do Programa e modelo de implementação da edição anterior. Contudo, algumas adequações nos objetivos específicos por Modalidade foram construídas visando atender o foco – *“Intervenções para diminuição da Retenção e controle da Evasão nos cursos de graduação”*.

Para o nível da *Gestão Acadêmica da UNIPAMPA* (Coordenações Acadêmicas e Núcleos de Desenvolvimento Educacional) os objetivos foram: (a) fomentar a formulação e o desenvolvimento de projetos na área de apoio pedagógico e na formação docente com vistas à excelência acadêmica na UNIPAMPA; (b) fomentar a qualidade do processo pedagógico no campus; (c) contribuir com a qualificação do desempenho didático-pedagógico inerente às práticas docentes na Educação Superior; (d) sistematizar dados e ações advindos de projetos de desenvolvimento pedagógico com foco no apoio pedagógico e na formação docente no âmbito da educação superior da UNIPAMPA, a fim de criar ações e programas de assessoramento pedagógico às dificuldades de aprendizagem e à permanência dos(as) acadêmicos(as) nos cursos.

Em termos de ações fomentadas, ao nível da *Gestão Acadêmica* incentivou-se: (a) cursos de capacitação, oficinas, ciclos de debates, seminários de campus, etc.; (b) seminários para socialização de experiências docentes (práticas de sala de aula); (c) organização de formações (semana de acolhimento acadêmico; encontros discentes; encontros temáticos; etc.).

Ao nível das *Coordenações dos Cursos de Graduação* da Universidade, os objetivos procuraram adensar no trabalho de enfrentamento da evasão e retenção, intensificando e incentivando o desenvolvimento de propostas de ensinagem e de aprendizagem, a fim de: (a) fomentar a qualidade do ensino ofertado nos cursos de graduação; (b) estimular a criação de projetos no âmbito do apoio pedagógico que tenham como foco a minimização e/ou superação de problemas relacionados, especialmente, a retenção e evasão e demais dificuldades encontradas em áreas específicas do conhecimento, componentes curriculares e/ou cursos de graduação; (c) promover a criação de projetos no âmbito da formação docente como forma de garantir o aperfeiçoamento pedagógico, promovendo ações de

melhoria no processo ensino-aprendizagem; (d) desenvolver levantamento de problemáticas e ações de superação de dificuldades de e na aprendizagem em componentes curriculares que constituem a base de formação profissional, considerando as especificidades dos cursos; (e) estimular o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas interdisciplinares, contextualizadas, dialógicas, com foco na humanização, relevância social e excelência científica.

Para consecução de tais objetivos, as ações sugeridas foram: (a) cursos de capacitação para docentes como forma de garantir o aperfeiçoamento pedagógico promovendo ações de melhoria no processo ensino-aprendizagem; (b) oficinas para apoio à aprendizagem, tais como: leitura e produção textual, redação oficial, autoria e plágio, oratória, etc.; (c) organização de grupos de estudos para alunos(as) de graduação com dificuldades na aprendizagem; (d) desenvolvimento de projetos para prevenção da evasão e retenção na graduação; e (e) seminários de troca de experiências/vivências docentes e discentes.

Assim, ressaltamos que refletir sobre a importância de se constituir tempos e espaços de estudos, pesquisas, reflexões sobre a pedagogia universitária em diferentes contextos educativos, como momentos que poderemos ir se constituindo professor(a) junto aos pares será sempre um grande desafio, um processo que constantemente deverá ser (re)feito, pois o “exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo” (CUNHA, 2007, p. 14).

Reflexões finais: questões que permanecem...

No espaço final dessa recuperação de processo político-institucional desenvolvido pela equipe PROGRAD/COORDEP (Gestão 2012/2015), referente à implementação de um programa amplo de Pedagogia Universitária para a UNIPAMPA, temos a sensação de um caminho trilhado, caminhado e sonhado, efetivado há muitas mãos.

Considerando a missão pactuada e iniciada ainda no momento da implantação e da primeira reitoria *pro tempore*, foi necessário enfrentar, a partir de 2012, quando a primeira gestão escolhida pela comunidade acadêmica se coloca à tarefa de consolidar a implantação da nova Universidade, muitos desafios. Desafios de conhecer a realidade, realizar planejamentos e normatizações de curtíssimo prazo para dar funcionalidade acadêmica e administrativa para a instituição e, ainda, realizar planejamentos e ações que, embora atendessem o necessário para o momento/contexto de iniciação, também

pudessem alavancar princípios de educação e trabalho universitários que fossem suficientemente consistentes para o trabalho dos primeiros anos, pelo menos.

Assim, retomados os programas e projetos previstos em 2011, debruçamo-nos no estudo dessas diretrizes iniciais e buscamos, com comprometimento e respeito ao que já fora construído, complementar, adequar e inovar as ações de desenvolvimento pedagógico. Nesse contexto foi criado o Programa de Desenvolvimento Pedagógico (PDP), aqui relatado, que não esgota o *corpus* de ações desenvolvidas, como já comentado. Contudo, acreditamos na validade do processo vivido, dado a adesão da comunidade acadêmica, o envolvimento dos(as) participantes, em cada curso/campus da Universidade, assim como e talvez, principalmente, as várias discussões e avaliações que o PDP suscitou e propiciou.

O fomento proposto no PDP foi uma estratégia de descentralizar recursos e de proporcionar o protagonismo de cada campus - Coordenação Acadêmica/NuDE/Cursos - no desenvolvimento pedagógico da UNIPAMPA. Muito mais que editais de fomento, consistiu, no entendimento da gestão, acolhimento de demandas por um trabalho descentralizado no que diz respeito às ações de formação continuada, tendo como *locus* privilegiado o próprio campus; e, além disto, o reconhecimento da existência de ações e/ou projetos muito significativos na área do desenvolvimento pedagógico nos *campi*, os quais deveriam ser potencializados e institucionalizados. Destacamos a questão da avaliação dos projetos, que foram analisados com base no mérito da construção coletiva que contemplasse ações/atividades vocacionadas para o desenvolvimento pedagógico dos *campi* e dos cursos, nas linhas propostas conforme os editais anuais, sendo obrigatório apenas que os mesmos atendessem os objetivos e critérios de análise e validação disponibilizados. A ausência de um modelo-padrão de submissão não comprometia, a nosso ver, a aprovação e qualidade do projeto, pois não se tratou de um edital concorrencial, mas de estímulo, apoio e reconhecimento de boas práticas.

Finalmente, ainda quanto ao Programa, convém recuperar algumas questões para registro. Destacamos que uma diferença importante do projeto-piloto de 2013 em relação às outras duas edições implementadas é a ideia da realização de um diagnóstico institucional das práticas pedagógicas em desenvolvimento na UNIPAMPA, à época. A necessidade se dava em razão do fluxo constante de incremento de docentes por meio dos concursos públicos sistemáticos; ampliação do número de cursos e número de estudantes, dentre outros fenômenos correlacionados. De posse de tais informações, os editais seguintes foram aprimorados, sem perder a característica inicial do fomento ao desenvolvimento pedagógico, à construção coletiva dos saberes/fazeres da Universidade e

à valorização distinta, porém, em equidade, das atuações de servidores(as) – técnicos(as) e docentes – e, de forma explícita, a valorização e qualificação da gestão acadêmico-pedagógica.

O propósito central da PROGRAD/COORDEP (Gestão 2012/2015) com a implementação do PDP foi proporcionar a socialização da dinâmica formativa vivenciada na universidade, até aquele momento, assim como proporcionar uma reflexão ampliada e crítica dos próprios modelos de formação docente proporcionados pelas instituições. Entendíamos que tais questionamentos deveriam ser ações de gestão, não se circunscrevendo a avaliações retóricas; ademais, vivíamos o processo de discussão do atual PDI para os anos 2014-2018. Tomamos aquelas reflexões, portanto, como essenciais para a proposição de uma (re)forma dos projetos e ações de formação continuada dos(as) docentes no campo da Pedagogia Universitária, de acordo com o contexto sócio-político-educacional da UNIPAMPA. A expectativa girou em torno da superação dos tradicionais processos formatados de formação heterônoma e linear, com um olhar atento à formação coletiva, dialógica e autônoma dos sujeitos, atores(as) e autores(as) do próprio processo. Ousar em pensar um desenvolvimento profissional que dê conta de vivências e saberes diversos trazidos pelos docentes, alinhado a um exercício profissional coerente com as metas e os princípios instituídos pelo Plano de Desenvolvimento Institucional na região onde a UNIPAMPA está situada; portanto, o desafio de construir a universidade na diversidade.

Referências

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

Rodas de conversação: situações de formação acadêmico-profissional vivenciadas com professores(as) no PROEXT-MEC

Diana Paula Salomão de Freitas

Renata Hernandez Lindemann

Elena Maria Billig Mello

Palavras introdutórias

Descrevemos e apresentamos análise crítica de situações formativas realizadas por professores(as) do Ensino Superior, licenciandos(as) e professores(as) da Educação Básica, a partir do projeto de extensão “Rodas de Conversa Intercampi: processo de formação de professores pela narrativa na/da docência”, fomentado pelo edital do PROEXT/SESu/MEC 2013¹, realizado em escolas municipais das cidades de Bagé, Uruguaiana e Dom Pedrito-RS.

O planejamento e execução dessas ações pautaram-se em estudos anteriores (SALOMÃO DE FREITAS, 2010; DORNELES, 2011 e CACCIAMANI, 2012, SIMÕES; SALOMÃO DE FREITAS; LINDEMANN, 2012), em que constatamos o potencial docente formativo, por meio do diálogo, da fala, da escuta e da escrita, em *Rodas de Conversa* constituídas por professores(as) experientes e iniciantes, que trabalham na universidade, em escolas de educação básica, além de licenciandos(as) e licenciados(as).

Neste texto, apresentamos as situações docente formativas realizadas em Bagé, onde discutimos a sala de aula e o contexto escolar de integrantes do referido projeto de extensão, numa perspectiva interdisciplinar e que articulou diferentes áreas do conhecimento. A partir do diálogo e da escrita em *Rodas de Conversa*, a participação dos

¹ PROEXT/SESu/MEC - Programa de Extensão Universitária que, conforme consta no site do Ministério da Educação, tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12241&ativo=488&Itemid=487>. Acesso em: 02. abr. 2016.

professores(as) indicou a necessidade de replanejamento para as próximas rodas nas escolas.

Processo teórico-metodológico das Rodas de Conversas: iniciando o diálogo

O referido projeto, teórico e metodologicamente, foi dividido em duas etapas: preparatória e executada. Na etapa preparatória, foram realizadas Rodas de Conversas presenciais e virtuais. Nas Rodas Presenciais Preparatórias, discutimos textos de autores(as) que fundamentaram, teórico-metodologicamente, a nossa ação formativa, crítica e dialógica, pois esses autores(as) defendem uma educação para aprender a decidir, com foco na responsabilidade política de quem aprende, em especial: Paulo Freire (1978, 1979, 2011); Pablo René Estevez (2008); Cristiane Muenchen (2010), Otávio Maldaner (2013), Aline Dorneles e Maria do Carmo Galiuzzi (2012) e Carmo Thum e Renata Lindemann (2012).

Na etapa preparatória do projeto, também foram realizadas Rodas de Conversa virtuais, a partir da discussão de relatos escritos de experiências escolares (Educação Básica e Ensino Superior) produzidos pelos(as) integrantes dos 03 *campi* de abrangência do projeto de extensão. Essas rodas constituíram-se pela leitura em pares, crítica e reescrita de textos que foram organizados para submissão ao XII Encontro sobre Investigação na Escola (XII EIE-Santa Maria-RS), evento que

[...]surgiu com a intenção de desencadear a reflexão sobre a prática docente dos alunos (licenciandos e pós-graduandos) e de outros docentes com atividades inovadoras em suas aulas (na escola ou na universidade), tendo em vista serem raros momentos como estes no cotidiano profissional dos professores (site do XII EIE)².

Em Bagé, depois de sete meses de rodas de conversa preparatórias realizamos, de setembro a dezembro de 2013, nove (09) rodas de conversa presenciais, com professores(as) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bidart (EMEF Bidart), além de desenvolvermos duas atividades orientadas, nas aulas desses(as) professores(as).

Participaram das rodas de conversa professores(as) do ensino superior (08), licenciados(as) de Letras (05) e licencianda em Química (01) e professores(as) da educação básica (08). Para promover o envolvimento dos(as) professores(as) nas rodas de conversa, planejamos atividades para sua participação, cujo objetivo principal era estimular que percebessem e valorizassem as diferentes iniciativas e experiências educativas

² Disponível em <www.ufsm.br/eie2013>. Acessado em: 02 abr. 2016.

desenvolvidas. Aspecto que, compreendemos dialogar com Maldaner, quando na roda de conversa presencial que mediou em Bagé, afirmou que:

Formação continuada dos professores é mais eficaz quando estes participam da produção curricular em parcerias com professores universitários envolvidos com pesquisa educacional na área e estudantes das licenciaturas, além de estudantes de programas de pós-graduação em Educação e/ou Educação em Ciências. Esta é uma parceria produtiva. Deve haver condições mínimas (MALDANER, 2013).

Neste contexto, foram proporcionadas atividades para que todos se engajassem e, ao mesmo tempo, em que fossem construindo uma leitura crítica de mundo e de si mesmos. Os detalhes com resultados dessas ações serão descritos a seguir.

A prática das Rodas de Conversação: resultados e reflexões dialógicas

Dispomo-nos a aprender em grupo de formação acadêmico-profissional, constituídos por professores(as) da educação básica e do ensino superior, licenciandos(as), licenciados(as), em rodas de conversa, pois concordamos com Warschauer (2001) que essa configuração favorece o diálogo, a partilha de experiências e a reflexão sobre ser professor(a).

A formação acadêmico-profissional que assumimos, pauta-se no argumento de Diniz-Pereira (2008), Mello (2010) e Salomão de Freitas (2015), que reconhecem que o processo de formação permanente deve ser compartilhado por Instituições de ensino superior e de educação básica, com carga horária determinada e em grupos constituído por professores(as) (experientes e iniciantes), para trabalhar e produzir conhecimentos específicos à formação humana. E, neste entendimento, em acordo com Cortella “o que nos torna mais humanos é justamente a capacidade do exercício da política como convivência e como conexão de uma vida” (CORTELLA & RIBEIRO, 2012).

Por isso, para transformarmos nossa realidade educacional, reclamada nas Rodas de Conversação, entendemos a necessidade de promover atividades para “[...] tomar consciência do real que como tal só pode dar-se dentro desta tomada de consciência (WEFFORT, 1978, p. 8). Assim, para inicialmente conhecermos os contextos e o entorno das escolas participantes do projeto, propusemos a Investigação Temática Freireana (2011), processo conscientizador, que:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (FREIRE, 1978, p. 43).

Neste contexto, na 1ª Roda de Conversa presencial, realizada na EMEF Bidart, apresentamos as ações do projeto e argumentamos sobre o potencial formativo da escrita e da leitura, a partir da socialização de narrativas reflexivas, da trajetória profissional dos(as) professores(as) e licenciados(as) presentes, até sua chegada na universidade. Além de autoconhecimento sobre a escolha profissional, com essa roda, ao enfatizarmos o papel do(a) professor(a) na transformação da sociedade, convencemo-nos da necessidade que temos de conhecer melhor os demais sujeitos e o contexto que buscamos transformar. Por isso, foi encaminhada a atividade presencial de registro, na qual cada professor(a) produziu um breve texto, descrevendo quem eram os(as) estudantes da Escola e o que, na sua compreensão, diferenciava-os(as) dos(as) estudantes das demais escolas da região. Ao final do encontro, cada professor(a) leu seu registro e construímos, no coletivo, o perfil do(a) estudante da EMEF Bidart, segundo olhar dos(as) professores(as). Nesta etapa, percebemos a necessidade de perguntar aos(as) estudantes sobre sua rotina semanal, pesquisa que foi realizada posteriormente pelos(as) professores(as) em suas turmas.

Importante compreender o quanto os(as) professores(as) se percebem sujeitos reflexivos sobre/na prática docente. Freire (1998) lembra que a formação continuada dos(as) docentes é fundamental, em especial, os momentos de registros das ações possibilitam (re)pensar a prática de forma crítica, pois, como o autor referido anteriormente, convida a refletir “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1998, p. 44).

Na 2ª Roda de Conversa, foram socializados relatos da rotina dos(as) estudantes, posteriormente conflitados com o relato dos(as) professores(as). O processo mostrou que os(as) alunos(as) são de diferentes bairros e em sua narrativa foram apresentadas informações significativas a respeito do sujeito do conhecimento, aspectos que nem todos os(as) professores(as) conheciam.

Na 3ª Roda, a fim de melhor compreendermos o contexto da educação, da escola e da cidade de Bagé, bolsistas do projeto apresentaram “o que os dados oficiais revelaram sobre a Escola Bidart”, a partir de pesquisa do Censo Escolar/INEP 2011³. As informações oficiais discutidas foram contraditórias com o olhar dos(as) professores(as) e provocou reflexões a respeito das metodologias, conteúdos e abordagens adotadas na Escola.

Na 4ª Roda, os(as) professores(as) apresentaram “Mostra do Trabalho Pedagógico Desenvolvido”, ocasião em que foi evidenciada a pertinência de discutir o tema “valores”,

³ Disponível em <<http://www.qedu.org.br>>. Acessado em 02 abr. 2016.

no contexto da Escola. Essa discussão e o conflito demonstrado entre professores(as), direção, supervisão e orientação pedagógica, modificaram o rumo do planejamento do projeto das Rodas de Conversa, sempre em atualização, por isso, uma conversa em ação – ConversAção. Quando explicitada essa situação, tomamos como emergente o foco temático “valores humanos” e, na 5ª Roda de Conversa, o tema foi abordado a partir de livro-carta. Nesse livro, uma licenciada egressa da graduação, professora em início de carreira escreve para um professor universitário e, na primeira carta a professora questiona seu mestre sobre como educar os(as) estudantes num mundo de valores (ESTÉVEZ, 2008). Desde aí os(as) professores(as) foram provocados a pensar em: a) como a escola lida com a questão de valores? b) quais valores são importantes para se trabalhar na escola? e c) como esses valores são trabalhados em suas aulas? No final dessa roda, os(as) professores(as) escreveram uma carta para licenciandos(as) da UNIPAMPA, que foram respondidas por eles, na semana posterior.

Até este momento, as rodas possibilitaram repensar a prática educativa na perspectiva que propõe Larossa (2002), ao refletir sobre a experiência e o saber da experiência, conforme copiamos a seguir:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (p. 21) [...] Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (p. 27).

Nesse sentido, a “Semana de Cinema da Escola” foi uma ação dos(as) professores(as) integrantes do projeto de extensão mencionado. Eles(as) planejaram e exibiram vídeos, oportunizando discussões e atividades para que os(as) estudantes ilustrassem sua compreensão de “valores”, por meio de desenho ou escrita de redação e, em acordo com o que também colocou Larossa (Ibidem, p. 27), reconhecessem e expressassem o saber da experiência no seguinte sentido, por nós relacionado:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

Esse trabalho foi foco de reflexão em outra Roda de Conversa presencial do projeto. A 6ª Roda do Projeto contou com a participação de professor Dr. Otávio Aloisio Maldaner,

da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI que, em Roda de Conversa realizada na EMEF Bidart, colaborou com o fortalecimento da ação docente formativa de realizar Rodas de Conversa entre professores(as), experientes e iniciantes, que trabalham na educação básica e na universidade, além de licenciandos(as), pós-graduandos(as) e licenciados(as). Maldaner, em suas várias produções, aponta a reflexão epistemológica sobre as escolhas práticas que os(as) professores(as) fazem como uma alternativa para as incertezas. O(a) docente deve ser aquele que é capaz de refletir sobre o que faz e como faz e o porquê realiza sua prática desta ou daquela forma, em diálogo constante com seus colegas e com os(as) estudantes.

Da 7ª Roda de Conversa participou a professora Cristiane Muenchen da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM que, ao apresentar proposta de planejamento de sala de aula, problematizou como as questões consideradas significativas podem permear a sala de aula da educação básica. Essa teve como objetivo principal apresentar a perspectiva teórica de Paulo Freire, ressaltando a importância de se instaurar um processo de Investigação Temática no trabalho educativo que almeja a reflexão crítica e a transformação, com o intuito de compreender os pressupostos da abordagem temática e a instrumentalização do ensino por meio dos três momentos pedagógicos ancorada em Delizoicov, Angotti e Pernambuco⁴ (2011).

A 8ª Roda de Conversa foi mediada pelos professores Aline Dorneles, Carmo Thum e Maria do Carmo Galiazzi, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, ocasião em que foram evidenciadas as contribuições da narrativa para o desenvolvimento da consciência de docentes em Roda de Formação e para o pertencimento ao campo da docência.

A 9ª Roda realizada na escola foi momento de avaliar o projeto, a partir de questionamentos que buscaram verificar suas contribuições formativas, por meio de manifestações orais e escritas dos(as) professores(as). Também foi socializado por dois grupos de professores(as) o registro das atividades que desenvolveram para trabalhar o tema “valores”, que contou com a exibição de vídeo, para abordagem da referida temática. Além disso, foram retomados temas abordados nas rodas mediadas pelos(as) professores(as) de outras universidades e foi feito levantamento sobre o que os(as)

⁴ Os autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) ressaltam a importância do diálogo no processo de ensino-aprendizagem, e propõe que a atuação docente ocorra por meio de três momentos, com funções distintas e específicas, mas inter-relacionados: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Percebe-se que o autor Vasconcellos (1992) propõe também momentos pedagógicos na unidade ensino-aprendizagem, em uma perspectiva dialética, assim denominados: mobilização para o conhecimento, construção do conhecimento e elaboração de síntese do conhecimento.

professores(as) participantes do projeto gostariam de trabalhar em futuros processos de formação permanente.

(In)conclusões

Com a formação continuada realizada, por meio de Rodas de Conversação, consideramos que foi proporcionado espaço de formação acadêmico-profissional, em que o diálogo e a problematização mostraram-se meios acertados para o desenvolvimento do projeto. Também avaliamos que conhecer o contexto escolar foi fundamental para ressignificar o papel da articulação universidade e escola, no processo de transformação da realidade educacional.

Através de ações articuladas, buscamos proporcionar discussões/reflexões sobre a construção de conhecimento novo a respeito da formação de professores(as) nos municípios envolvidos e foi iniciada a construção de uma rede de discussão, pesquisa e formação extensionista de professores na UNIPAMPA. Aos(Às) licenciandos(as) foi favorecido ambiente de interação com a escola e com professores(as) da educação básica e espaço de experienciar⁵ uma proposta formativa construída e executada em comunidade acadêmico-profissional de professores e professoras.

Referências

CACCIAMANI, J. L. M. *Os Encontros sobre investigação na escola: articulação entre a formação acadêmico-profissional e a produção de currículo pela escrita da sala de aula*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande: FURG / PPGEC, 2012. 148 f.

CORTELLA, M. S. & RIBEIRO, R. J. *Política para não ser idiota*. 9.ed. Campinas: Papirus Sete Mares, 2012. (4ª reimpressão, 2013).

DELIZOICOV, D. et al. M. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *A formação acadêmico-profissional: Compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. In: XIV ENDIPE, 2008, PUCRS, Porto Alegre. Anais. Porto Alegre, 2008.

DORNELES, A. & GALIAZZI, M.C. Histórias de sala de aula de professoras de Química: partilha de saberes e de experiências nas Rodas de Formação do PIBID/FURG. *Química Nova na Escola*, v. 34, p. 256-265, 2012.

ESTÉVEZ, P. R. *Los Colores del Arco Iris*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

⁵ No sentido de Larossa (2002).

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 40ª reimpressão São Paulo: Paz e Terra, 2009.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 40. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em 30 mar. 2016.

MALDANER, O. A. *O Conhecimento Específico na Compreensão do Mundo Natural e Modificado pela Ação do Homem*. In: 6ª Roda do Projeto de Extensão “Rodas de Conversa Intercampi: Processo de Formação de Professores pela Narrativa na/da Docência”, 6ª., 2013, Bidart: Bagé. Palestra.

MELLO, E. M. B. *A Política de Valorização e Profissionalização dos Professores da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul (1995-2006): convergências e divergências*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MUENCHEN, C. Um mergulho na história dos Três Momentos Pedagógicos: a produção do grupo de investigadores no Ensino de Ciências. In: *A disseminação dos Três Momentos Pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS*. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010, p 101- 162.

SALOMÃO DE FREITAS, D. P. *A Perspectiva da Comunidade Aprendente nos Processos Formativos de Professores Pesquisadores Educadores Ambientais*. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.

_____. *A Prática de Pensar a Prática de Formação Acadêmico-Profissional de Professores(as) de Ciências da Natureza: estética do formar-se ao formar*. Rio Grande: FURG, 2015. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - PPGEC, Universidade Federal do Rio Grande, 2015.

SIMÕES, G. Q. F. et al. *Rodas de Conversa Intercampi: contribuições na formação permanente de professores*. In: IV Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIPAMPA, Bagé. 2012.

THUM, C. & LINDEMANN, R. H. O diálogo com a cultura local: a pesquisa e a extensão como estratégia. In: *XI Encontro sobre Investigação na Escola Tecendo saberes docentes em Rodas de Conversas no Pampa*. Bagé. 2012. p. 1-5.

WARSCHAUER, C. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WEFFORT, F. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 1-26.

VASCONCELLOS, C. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. *Apresentação dos Dados Institucionais PingIFES*. Bagé: 2013a. Disponível em: <<http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/proplan/files/2013/10/Apresenta%C3%A7%C3%A3o-dos-Dados-Institucionais.pdf>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018*. Bagé: 2013b. Disponível em: <http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/consuni/files/2010/06/Res.-71_2014-PDI.pdf>. Acesso em 10 de jun. 2015.

Posfácio

O que ainda nos restaria dizer após a leitura dessas quatro seções aqui apresentadas? Essas, escritas a muitas mãos, sintetizam mais do que qualquer coisa, uma rede ilimitada de conexões entre pessoas, conformada por ditos e não-ditos, por risos, por crenças, por sonhos materializados e também por anseios, choros, despedidas, reencontros, *bienvenidas*...

Um posfácio é, por si só, um grito breve de alerta, lembrando a todos nós que temos muita(s) história(s) – e que história(s)!!! – de orgulho e de aprendizados incontestáveis nessas breves páginas; mas temos, mais do que tudo, um desejo profundo de futuro, pois seguimos querendo “tornar as coisas diferentes, mantê-las em movimento” (BAUMAN, 2007, p. 171)¹. Esses dez anos – justamente estes 10 anos!!! – parecem coincidir com uma pausa no crescimento (devemos acreditar que sim, que é apenas uma pausa e não um fim) de um projeto de inclusão universitária que não só interiorizou o ensino superior gratuito, público, laico e de qualidade para pessoas que jamais se imaginariam tendo essa oportunidade. Esse projeto, do qual todos nós aqui, autores desta obra, não somos apenas meras testemunhas, mas, acima de tudo, agentes, é fruto de um belo e complexo processo político-educacional movido no dia-a-dia, com todas as dificuldades e limitações que nos são impostas e mais ainda aos que chegam nestes últimos anos na instituição em busca de formação superior ou em nível de pós-graduação.

Dos textos das quatro seções desta obra, ressaltamos algumas palavras-chave aqui selecionadas: reciprocidade, gestação, testemunho, ansiedade, utopia, questionamento, magia, desafio, oportunidade, história, co-responsabilidade, colaboração, complexidade, ensinabilidade, autonomia, diálogo, reflexão, contra-hegemonia, flexibilização, internacionalização, avaliação, (re)construção, planejamento e experiência...palavras essas recobertas de tanta densidade, de tantos sentimentos e de intenso trabalho...

¹ BAUMAN, Z. Vida Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

Teríamos espaço para muitos outros depoimentos, outros relatos, outros textos, outras histórias (destes mesmos que aqui responderam ao nosso convite – enviado em dezembro de 2015 a todos os docentes e ex-docentes que atuaram nos cursos de Letras do *campus* Bagé – como de outros colegas e ex-colegas que não puderam contribuir com este registro, mas que, certamente, emergem de forma direta ou indireta entre nossas palavras).

Voltando à ideia de rede, apresentada no início do posfácio, evidenciamos como ela é produtiva, pois graças às redes que formamos, temos entre os coautores também alunos, ex-alunos, servidores técnico-administrativos e ex-gestores; rompendo, assim, positivamente, com a previsão que tínhamos de reunir nesta obra coletiva apenas textos de professores e ex-professores que atuaram nos cursos de Letras do *campus* Bagé da UNIPAMPA nestes 10 anos. O resultado extrapolou nossas expectativas.

Nosso planejamento, foi, por sorte, vencido pelas vivências, pelos saberes e pelas trocas que o espaço acadêmico tanto proporciona. Sabemos que faltaram muitas outras vozes; porque, enfim, às vezes precisamos priorizar quais são as lutas diárias as quais devemos enfrentar... para todas essas pessoas que gostaríamos que estivessem aqui representadas e se (auto)representando, queremos dedicar este trabalho coletivo, bem como a tantos outros com os quais nos encontramos no nosso espaço profissional e que, pela falta de oportunidade ou por outros caminhos escolhidos por opção, tiveram menos acesso ao uso da palavra escrita, que nós, da área de Letras, tanto prezamos. Referimo-nos aqui aos colaboradores terceirizados, que nos auxiliam dia-a-dia na universidade, seja como porteiros, vigilantes, serviços gerais ou motoristas.

Por fim, falta dizer que nos cabe seguir agindo, propondo, resistindo e caminhando/correndo pelas praças e ruas da vida² com passos firmes e esperançosos... e que venham as próximas páginas e novos personagens para esta história...

Valesca Brasil Irala e Miriam Kelm

Maio de 2016

² Aqui, fazemos uma alusão às atividades físicas que nós, as organizadoras, praticamos e que serviram como momentos casuais de encontro para debatermos sobre a organização desta obra.

Biografias dos autores e colaboradores

Amélia Rota Borges de Bastos. Pós-Doutorado em Educação (UFPEL); Professora Adjunta do campus Bagé dos cursos de Licenciatura e do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Coordenou a Coordenadoria de Avaliação da PROPLAN entre agosto de 2008 à abril de 2015. Presidiu a Comissão Própria de Avaliação (CPA) da data da sua fundação até janeiro de 2014. E-mail: amelia.bastos@unipampa.edu.br.

Antonia Nilda de Souza. Graduada em Letras Português pela Universidade Federal do Ceará. Atuou como bolsista do Programa de Educação Tutorial- PET Letras Unipampa (2011-2012), do PIBIC/CNPq – UNIPAMPA (2012), como bolsista voluntária do Laboratório de Leitura e produção Textual - LAB (2011 a 2014) e como Editora chefe do Jornal Universitário do Pampa (2013 a 2014). E-mail: anildadesouza@gmail.com.

Bruno Medeiros Donato. Assistente em administração. Atuou junto à Coordenadoria de Avaliação entre novembro de 2014 e novembro de 2015. E-mail: drbrunodonato@gmail.com.

Christianne Marciano dos Reis. Possui graduação Letras pela Universidade Federal do Pampa (2015). Foi bolsista do Projeto PET - Programa de Educação Tutorial, no qual pesquisou sobre a produção de mídias emergentes e suas relações com a linguagem oral e escrita. Atuou como colaboradora na edição da Revista Informe e do Informativo PET Letras Com.texto Digital. Foi bolsista do Programa de Desenvolvimento Pedagógico, fazendo parte da equipe executora do projeto “Um estudo da evasão nos cursos de graduação do campus Bagé”. E-mail: christianne.mreis@gmail.com.

Clara Dornelles. Graduou-se em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996) e realizou mestrado em Letras pela mesma instituição (2000). Em 2008, concluiu o doutorado em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas. De 2006 a 2008, esteve vinculada ao Instituto de Política Linguística (IPOL), dedicando-se à assessoria pedagógica no Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF). Desde 2008, atua como docente no curso de Letras na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Suas áreas de interesse incluem: formação de professores, ensino de línguas, reforma curricular, política linguística e multiletramentos. E-mail: clara.dornelles@unipampa.edu.br.

Cristiane Lazzarotto-Volcão. Mestre e Doutora em Letras (área Linguística Aplicada) pela Universidade Católica de Pelotas. É professora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina, onde atua nos Cursos de Letras Português (presencial e a distância), nos

Programas de Mestrado Profissional em Letras e de Pós-Graduação em Linguística, nas áreas de Psicolinguística (aquisição da linguagem) e Teoria e Análise Linguística (fonética e fonologia). Atualmente está fazendo um Pós-Doutorado na Universidade de Lisboa, onde desenvolve dois projetos de pesquisa na área de aquisição fonológica típica e atípica em crianças brasileiras e portuguesas. E-mail: cristiane.volcao@cce.ufsc.br.

Daniele Duarte da Cunha. Administradora na Coordenadoria de Avaliação – Divisão de Dados Institucionais. Procuradora educacional institucional entre maio de 2008 e dezembro de 2015. E-mail: daniele.cunha@unipampa.edu.br.

Diana Paula Salomão de Freitas. Licenciada em Ciências Biológicas, Mestre em Educação Ambiental e Doutora em Educação em Ciências, pela Universidade Federal do Rio Grande. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa, integra o corpo docente dos cursos de: licenciatura do Campus Bagé; Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Especialização em Educação e Diversidade Cultural, desse Campus. Também integra o grupo de professores da Especialização em Neurociência Aplicada à Educação, do Campus Uruguiana. E-mail: dianafreitas@unipampa.edu.br.

Dulce Mari da Silva Voss. Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa e Coordenadora do Curso de Especialização em Educação e Diversidade Cultural (UNIPAMPA/Campus Bagé – RS). Possui graduação em Estudos Sociais com Licenciatura Plena em História, Especialização em Educação, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Atua na formação inicial de licenciadas na área da Educação, na formação continuada de docentes e na Pós-Graduação. Participa do Grupo de Pesquisa Educação, História e Narrativas (GEEHN/CNPQ) e coordena a Linha de Pesquisa Políticas Curriculares, Trabalho e Saúde Docente. Em suas pesquisas trabalha com as Teorias Foucaultianas e os Estudos Culturais nas temáticas: políticas educacionais, trabalho e saúde docente, reformas curriculares, movimentos sociais, diversidade étnico-racial, gêneros e sexualidades. E-mail: dulce.voss@unipampa.edu.br.

Eduardo de Oliveira Dutra. Professor de língua espanhola e de linguística aplicada na Universidade Federal do Pampa, campus Bagé, RS. É licenciado em Letras Espanhol e respectivas literaturas pela PUCRS. Possui também especialização em Estudos Avançados em Língua Espanhola e respectivas literaturas e mestrado em linguística por essa mesma instituição. Realizou doutorado em linguística aplicada pela UNISINOS. Suas áreas de interesse são: instrução com foco na forma (IFF); transferência; aquisição de línguas próximas; aquisição multilíngue em contexto de não imersão; papel da IFF na constituição de conhecimento linguístico; interação entre IFF e a prontidão de desenvolvimento. E-mail: eduale@terra.com.br.

Elena Maria Billig Mello. Licenciada em Letras, Mestre em Educação (UFSM) e Doutora em Educação, linha de pesquisa Políticas e Gestão de Processos Educacionais (UFRGS). Professora Adjunta na Universidade Federal do Pampa integrante do corpo docente da graduação dos cursos de licenciatura - Campus Uruguiana – e da pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*): curso de Especialização em Neurociência Aplicada à

Educação - Campus Uruguaiana; pertence ao corpo docente permanente do curso de Mestrado Profissional em Educação (PPGEdu) – Campus Jaguarão - e do curso de Mestrado em Administração (PPGA) – Campus Santana do Livramento. E-mail: profelena@gmail.com.

Emiliana Faria Rosa. Surda; possui graduação em Letras (Português/ Literaturas) pela Universidade Estácio de Sá (2005), Especialização em Educação Inclusiva pela Universidade Candido Mendes (2006), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2009) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013). Foi professora de Libras da Universidade Federal do Pampa (2009-2014). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (desde 2014). E-mail: emilianarosa@gmail.com.

Ézio Sauco Socca. Graduado pelo curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, pesquisador voluntário da Rede de Estudos de Narrativas Gráficas. E-mail: eziosauco@gmail.com.

Fabiana Giovani. Em 2004 concluiu a Licenciatura em Letras Português/Espanhol na Universidade Federal de São Carlos, SP. Obteve o título de Mestre em Educação - Metodologia de Ensino em 2006, pela UFSCar, São Carlos SP. Obteve o título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa no ano de 2010 pela UNESP, Araraquara, SP. Trabalhou em escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio com as disciplinas de língua portuguesa e literatura. Desde 2011, é professora da Unipampa e ministra disciplinas de linguística e língua portuguesa. Também atua na pós-graduação – especialização e mestrado. E-mail: fabiunipampa@gmail.com.

Fernanda Taís Brignol Guimarães. Mestre em Letras – Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas - UCPEL, com bolsa CAPES (2015). Possui Graduação em Letras (2012) e Especialização em Leitura e Escrita (2013) pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Atualmente é membro do Laboratório de Estudos Avançados de Linguagens LEAL/UCPEL, do Grupo de Pesquisa Linguagem e Currículo GELC/Unipampa e atua como Assistente Editorial da Revista Linguagem e Ensino - UCPEL. E- mail: fernandabage@hotmail.com.

Flávia Azambuja Alves. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pampa (2014). É aluna especial de graduação em Letras: Línguas Adicionais - Inglês e Espanhol na Universidade Federal do Pampa. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa e Metodologia de Pesquisa em Capacitar Escola Técnica. E-mail: flaviaza1@hotmail.com.

Francéli Brizolla. Licenciada em Educação Especial pela UFSM. Mestre e Doutora em Educação pelo PPGEdu/UFRGS. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa integrante do corpo docente da graduação de curso de licenciatura - Campus Dom Pedrito, do corpo docente permanente do Mestrado Profissional em Educação (PPGEdu) – Campus Jaguarão, do quadro de professores das Especializações: Educação e Diversidade Cultural - Campus Bagé e Neurociência Aplicada à Educação - Campus Uruguaiana. E-mail: franceli.brizolla@unipampa.edu.br.

Greice Kelly Oliveira Jorge. É licencianda em Letras na Universidade Federal do Pampa. Atuou como bolsista de Iniciação Científica - FAPERGS (2012-2013), bolsista de extensão PROEXT- MEC no Núcleo de Formação Continuada - FoCo (2013), como bolsista e voluntária de extensão- PBDA no Laboratório de Leitura e Produção Textual - LAB (2012-2014). Atualmente é bolsista do Programa de Educação Tutorial - PET Letras e atua também como voluntária no projeto "Banco de Dados de Língua Falada de Bagé" desde 2014. Tem interesse nas áreas de: Linguística, Sociolinguística, Variação Linguística, Análise do Discurso, Fonética/ Linguística Forense, Psicologia e Ciências Forenses. E-mail: greicekelly_kelly@hotmail.com.

Isabel Cristina Ferreira Teixeira. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS (1987), Mestrado em Letras – concentração em Estudos Linguísticos (1998) e Doutorado em Letras – concentração em Estudos Linguísticos (2009), ambos pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS. Atualmente, é professora da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, em Bagé/RS, atuando na área de Língua Portuguesa e Linguística no Curso de Letras. E-mail: isabel.teixeira@unipampa.edu.br.

Joana D’Arc Camargo Borges Acosta. Graduada no Curso de Licenciatura de Letras/Português e respectivas literaturas da Universidade Federal do Pampa. Ex-bolsista do Laboratório de Leitura e Produção Textual, vinculado ao Observatório de Aprendizagem (PROEXT/MEC). E-mail: joanadarc@gmail.com.

João B. Schendel. Cursa o 3º semestre em Letras Português e respectivas Literaturas pela Unipampa, Campus Bagé. Bolsista FAPERGS de iniciação científica. E-mail: joaobeyer@hotmail.com.

Jociele Corrêa. Licenciada em Letras habilitação Português/Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, campus Bagé. Especialista em Leitura e Escrita pela mesma universidade. Professora de Inglês e Literatura na Escola Estadual de Ensino Médio Silveira Martins, em Bagé-RS, e professora de português na Escola Municipal de Ensino Fundamental Pioneira, em Aceguá-RS. Atua nas seguintes linhas de pesquisa: Questões identitárias relacionadas a contextos bi/multilíngues e multi/transculturais (contextos de fronteira), ensino de línguas adicionais (Inglês) e ensino de língua materna com enfoque em leitura e produção textual. E-mail: jocielecorrea@gmail.com.

Kátia Vieira Moraes. É professora de Língua Inglesa na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), membro fundadora da Sociedade Brasileira de Retórica e coordenadora do projeto Idiomas sem Fronteiras na UNIPAMPA. Doutora em Retórica, Escrita e Ensino de Inglês pela University of Arizona (2010). Bolsista Fulbright também na University of Arizona, onde completou mestrado em inglês (2003-2005). Possui graduação em Ciências Jurídicas e Sociais (1998) e Licenciatura em Letras- Português e Inglês (1988) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS. Seu interesse é em retórica e ensino de línguas adicionais com foco em ensino da escrita em língua inglesa. Afirma que a academia deve se tornar multilíngue, isto é, com referências globais a línguas adicionais,

mas também engajada com as línguas e as variações linguísticas locais para que a educação superior atinja metas governamentais de inclusão, acesso, permanência e excelência. E-mail: katiamorais@unipampa.edu.br.

Larissa Ferraz Noble. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pampa (2014). Durante sua graduação, atuou como bolsista de iniciação científica do Programa de Desenvolvimento Acadêmico (UNIPAMPA) no projeto de pesquisa "Banco de Dados de Língua Falada de Bagé". Participou de eventos científicos, nos quais divulgou os resultados do projeto. Tem interesse na área de Linguística, tendo desenvolvido como Trabalho de Conclusão de Curso pesquisa sobre a relação entre a variação linguística e as dificuldades ortográficas na alfabetização. E-mail: larissa.noble@hotmail.com.

Lisiane Inchauspe de Oliveira. Secretária executiva da PROPLAN. Secretária executiva da Comissão Própria de Avaliação entre agosto de 2013 e março de 2016. Atuou junto à Coordenadoria de Avaliação entre novembro de 2014 e novembro de 2015. E-mail: inchauspe.fppacegua@gmail.com.

Louise Silva do Pinho. Graduada com láurea acadêmica em Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Mestre em Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), atua como professora de língua espanhola no curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé/RS, e como pesquisadora nas áreas de Linguagem, Discurso, Cognição e Neurociências. E-mail: louisepinhoo@gmail.com.

Lucas Freitas da Rosa. Graduando do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, pesquisador voluntário da Rede de Estudos de Narrativas Gráficas. E-mail: lucasfreitasdarosa@gmail.com.

Luiz Osório Rocha dos Santos. Pró-Reitor *pró-tempore* PROPLAN gestão 2008-2011. E-mail: luizosorio.santos@gmail.com.

Marilaine Martin Castilhos. Possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Pampa, Unipampa, campus Bagé /RS (2014). Atuou como bolsista do Laboratório de Leitura e produção Textual, LAB (2012 a 2014) e como Editora chefe do Jornal Universitário do Pampa (2013 a 2014). E-mail: marilainecastilhos@gmail.com.

Mariléia Silva da Rosa Neves. É mestre na área de concentração Linguagem e Docência, através do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas – Unipampa, especialista em Letras e Linguagens, a partir do Curso de Especialização em Letras e Linguagens – Unipampa, graduada e licenciada em Letras – Licenciatura Plena (habilitação: Língua Portuguesa, Língua Francesa e suas respectivas literaturas), pelo Curso de Letras da FURG. A autora possui experiência como docente em nível Superior, Ensino Médio e Fundamental. E-mail: msnpampa@gmail.com.

Melissa Giéli Esteves Barbieri. É estudante do Curso de Letras- Línguas Adicionais- Inglês, Espanhol e suas Respectivas Literaturas. Foi bolsista do Laboratório de Leitura e Produção Textual- LAB (PROEXT MEC), em 2014 e 2015, e atualmente atua como voluntária no mesmo. E-mail: melestevesgb@gmail.com.

Miriam Denise Kelm é Profa. Associada, atuando na Unipampa desde 2006. Possui Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Fac. Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras (1986), Especialização em Literatura Brasileira (PUCRS, 1998), Mestrado em Linguística e Letras (PUC, 2000) e Doutorado em Letras, com ênfase em Teoria da Literatura (PUCRS, 2006). Desenvolveu parte de seus estudos doutorais junto à Universidade de Coimbra, PT. Atuou em escolas paulistas de Ensino Básico. Atualmente, pesquisa os seguintes temas: literaturas de expressão portuguesa, ficção e história e literatura memorialista. E-mail: miriam.kelm@unipampa.edu.br.

Moacir Lopes de Camargos. Em 1995 concluiu a Licenciatura em Letras Português/Francês na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. Obteve o título de Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras em 2002, pela Unicamp, Campinas, SP; nesta mesma instituição obteve o título de Doutor em Linguística no ano de 2007. Trabalhou em escolas públicas de ensino fundamental e médio com as disciplinas de língua portuguesa e literatura. Atuou também em escolas particulares com o ensino de língua espanhola. Desde 2009, é professor da Unipampa e ministra disciplinas de língua espanhola e francesa e suas respectivas literaturas. Também atua na pós-graduação – especialização e mestrado. E-mail: moacir.camargos@unipampa.edu.br.

Mônica de Souza Trevisan. Pedagoga na Coordenadoria de avaliação – PROPLAN. Coordenadora de Avaliação de abril a dezembro de 2015. E-mail: monicatrevisan@unipampa.edu.br.

Nara Rosane Machado Oliveira. Licenciada em Letras Português/espanhol e suas literaturas pela Unipampa, Campus Bagé. Cursa Especialização em Educação e Diversidade Cultural na Unipampa, Campus Bagé. Professora de Língua Espanhola em Escolas da rede privada de Bagé. E-mail: profenarita@gmail.com.

Natalia Trojahn Simões. É licencianda em Química pela Universidade Federal do Pampa. Foi bolsista do Programa de Desenvolvimento Pedagógico, fazendo parte da equipe executora do projeto “Um estudo da evasão no Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa”. Atualmente, é bolsista CAPES do projeto “Observatório de Educação”. E-mail: nataliatrojahnsimoes@hotmail.com.

Nathália L. Jacinto. Cursa o 3º semestre em Letras Português e respectivas Literaturas pela Unipampa, Campus Bagé.

Nathan B. Souza. Licenciado em Letras Português/espanhol e suas literaturas pela Unipampa, Campus Bagé. Cursa Mestrado em Linguística na Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. E-mail: nathanbastos600@gmail.com.

Pâmela Oliveira de Castro. É licencianda em Letras na Universidade Federal do Pampa desde 2013. É participante voluntária do Projeto Banco de Dados da Língua falada em Bagé e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) voltada para a língua portuguesa, desde junho de 2014. Atualmente está cursando o sétimo semestre do referido curso. E-mail: pmela.oliveiradecastro@gmail.com.

Rebeca T. Goulart. Cursa o 5º semestre em Letras Português e respectivas Literaturas pela Unipampa, Campus Bagé. Bolsista CNPq de iniciação científica. rebecateliz@hotmail.com.

Renata Hernandez Lindeman. Licenciada em Química com Habilitação em Ciências, Mestre em Agroquímica e Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa integrante do quadro de professores permanentes do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências– Campus Bagé e coordena o projeto Observatório de Educação. E-mail: relindemann1311@gmail.com.

Rodrigo Borges de Faveri. Professor adjunto do curso de Licenciatura em Letras - Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, da Universidade Federal do Pampa, coordenador da Rede de Estudos de Narrativas Gráficas. E-mail: rodrigofaveri@unipampa.edu.br.

Rosiane Sandim. Cursa o 3º semestre em Letras Português e respectivas Literaturas pela Unipampa, Campus Bagé. Bolsista CNPq de iniciação científica. E-mail: rsandim1@hotmail.com.

Sara dos Santos Mota. Possui licenciatura em Letras - habilitação em Espanhol e respectivas literaturas (2006), mestrado em Letras-Estudos Linguísticos (2010) e doutorado em Letras-Estudos Linguísticos (2014) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atualmente é professora adjunta na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de língua espanhola. Desenvolve pesquisa com interesse nos seguintes temas: línguas de fronteira, fronteira, enunciação, ensino de língua espanhola, políticas linguísticas. Coordena projeto de extensão voltado para o ensino de línguas adicionais. E-mail: mssaramota@gmail.com.

Simone Silva Pires de Assumpção. Possui Doutorado e Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ambos na área de aquisição da linguagem (língua inglesa). Também é Bacharel em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal do Pampa em Bagé, trabalhando com ensino de graduação, pesquisa, extensão e orientação de estágio e TCC. Coordena o projeto de extensão Núcleo de Línguas Adicionais, que oferece aulas gratuitas de línguas adicionais para a comunidade. Também é Coordenadora Pedagógica do programa Idiomas sem Fronteiras (SESu/MEC) na UNIPAMPA. Foi Coordenadora do curso de Licenciatura em Letras em 2009 e 2010. Tem três livros publicados na área de ensino de língua inglesa e possui experiência também com tradução. E-mail: simone.assumpcao@unipampa.edu.br.

Taís Soares dos Santos. É licencianda em Letras na Universidade Federal do Pampa desde 2014. No ano de 2015, foi bolsista do Programa de Desenvolvimento Acadêmico (PDA) no projeto “Banco de Dados de Língua Falada de Bagé”. Neste mesmo ano, recebeu certificado de Honra ao Mérito no Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIPAMPA pelo trabalho “Sândi Externo – Elisão – na cidade de Bagé”, realizado com dados do projeto citado. Possui interesse nas áreas de: Sociolinguística, Sintaxe, Literatura e Análise Discursiva. E-mail: tais_ss2008@hotmail.com.

Taíse Simioni. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005) e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Atualmente é Professora Adjunta na Universidade Federal do Pampa. Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: fonologia, variação linguística e ensino da língua portuguesa. E-mail: taise.simioni@unipampa.edu.br.

Valesca Brasil Irala. Possui Licenciatura em Letras (Português/Espanhol) pela URCAMP, especialização em Língua Espanhola pela UCPel, mestrado e o doutorado em Letras (área de concentração: Linguística Aplicada) pela UCPel e pós-doutorado na *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*, na *Universidad de la República*, de Montevideu. É professora na graduação e na pós-graduação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) na UNIPAMPA. Seus interesses de pesquisa atuais são: formação de professores (inicial e continuada), produção de material didático e avaliação no ensino de línguas. E-mail: valesca.irala@unipampa.edu.br.

Vanessa Rabelo Dutra. Professora Assistente do campus Santana do Livramento desde agosto de 2008. Atuou como Pró-Reitora de Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação no período 2012-2015. E-mail: vanessadutra@unipampa.edu.br.

Vera Lúcia Cardoso Medeiros. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1988), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995) e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). É Professora Associada na Universidade Federal do Pampa, tem experiência docente na área de Letras e seus principais temas de pesquisa são Literatura Brasileira; Clarice Lispector; Cultura Brasileira; Literatura e Cultura Popular; Literatura e Cultura Oral; Ensino de Literatura; Literatura na formação inicial de professores de Língua Portuguesa. E-mail: veramedeiros@unipampa.edu.br.

Zíla Letícia Goulart Pereira Rêgo. Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e mestrado e doutorado em Linguística e Letras de Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É professora do curso de Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, campus Bagé, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) desde 2010. Atua com ênfase nas literaturas de língua portuguesa, especialmente nas metodologias de ensino da literatura, com destaque para a pesquisa e a crítica da literatura infantil e juvenil. Coordena o projeto de extensão Núcleo de Formação do Leitor Literário (NULI) desde 2010 e é uma das coordenadoras do subprojeto Letras/PIBID desde 2011. E-mail: zila.rego@unipampa.edu.br.

A reunião de textos que aqui se encontra sinaliza o marco de 10 anos da Unipampa e do Curso de Letras, campus Bagé/RS. Articula essa circunstância à experiência afetiva dos docentes que iniciavam uma nova etapa profissional em suas trajetórias, a partir de 2006. O projeto de implantação de um curso e suas conseqüentes elaborações e alterações curriculares e pedagógicas são também aduzidos na obra. Traz ainda as propostas de extensão que revestem a universidade de uma identidade regional. Identidades no plural, pois o contato e a interlocução de professores e alunos de diversos locais do país acabam por formar um mosaico tão rico culturalmente quanto profícuo para o ensino/aprendizagem. Também as políticas educacionais e o processo de institucionalização da Unipampa, em suas avaliações e formação docente, entretecem-se, abrindo caminhos para uma visão ulterior, ou seja, dos desafios que estão por vir. O balanço é necessário, sobretudo porque 10 anos é um período emblemático para a reflexão.

Dr. Marcelo Rocha

Prof. Adjunto IV da Universidade Federal do Pampa - Campus São Borja/RS