



PERCURSOS FORMATIVOS POR MEIO DA ESCRITA NARRATIVA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Tânia Mara Cruz¹

Sandro Braga²

RESUMO

Este ensaio trata da aprendizagem pela escrita narrativa a partir da construção de diários online em um dos Pólos do curso Gênero e Diversidade na Escola para professores da rede pública, ministrado pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2009. Teoricamente ancoramo-nos no construtivismo e na teoria sócio-histórica, além de considerarmos o campo das construções narrativas envolto nas teorias dos gêneros textuais. A metodologia consistiu na leitura desses diários como categorias analíticas da narrativa. A análise problematiza se o percurso de aprendizagem está expresso nos textos; se a narrativa escrita é um gênero textual adequado para percursos formativos; e se o gênero textual foi compreendido e praticado pelos cursistas. Conclui-se que a narrativa escrita como aprendizagem é adequada, mas encontra limites sem a socialização ao grupo. Além disso, sem a aprendizagem prévia do gênero textual e adequada tutoria, os cursistas acabam usando apenas a tipologia dissertação e/ou o gênero resumo. A narrativa em diários é um dos caminhos de aprendizado, mas cabe avaliar a coerência entre objetivos, processo e resultados.

Palavras-chave: Narrativa. Diário online. Formação de professores.

FORMATIVE TRAJECTORIES THROUGH THE NARRATIVE WRITING IN THE E-LEARNING

ABSTRACT

This essay is about learning through narrative writing from online diaries construction in one of learning poles of the course of Gender and Diversity at School for public school teachers taught by Universidade Federal de Santa Catarina in 2009. Theoretically we are based on constructivism and in the social-historical theory, besides considering narrative construction field is involved in textual gender theories. The methodology is constituted by reading of these diaries as analytical categories of the narrative. The analysis problematize whether learning way is expressed in the text; whether the written narrative is an adequate textual gender to a formative way; and whether the textual

¹ Doutora em Educação (USP). Docente do PPGE - Universidade do Sul de Santa Catarina. tania.cruz@unisul.br

² Doutor em Linguística (UFSC) – Docente do PPGCL – Universidade do Sul da Santa catarina. san15@ig.com.br

gender has been understood and practiced by students. We conclude that written narrative is an adequate learning way, but it finds limits without the socialization to the group. Moreover, without previous learning about textual gender and adequate mentoring the students use only the dissertation type and/or the abstract gender. The narrative in online diaries is one of the learning way, but it is important perform an evaluation about the coherence among aims, process and results.

Key words: Narrative. Online diary. Teacher's education.

INTRODUÇÃO

O campo teórico da didática, seja ele na educação presencial ou nas diferentes formas de educação a distância, preocupa-se em estudar formas de organização das aprendizagens no processo educativo, buscando compreender como se dão as interações docentes/discentes nesse processo. Propõe objetivos de aprendizagem, atividades e recursos utilizados, e suas relações com os contextos para os quais foram pensados. Nesse processo de sistematização teórica, de acordo com Okada e Almeida (2006), cabe tematizar os espaços virtuais de aprendizagem em suas interfaces de aprendizagem, afinal “As tecnologias educacionais e os ambientes virtuais de aprendizagem têm provocado algumas mudanças não só na forma como as pessoas interagem e aprendem, mas também quanto àquilo que aprendem.” (OKADA; ALMEIDA, 2006, p. 268).

O uso da escrita narrativa em diários é um dos recursos para motivar no estudante o olhar sobre sua aprendizagem e permitir o registro dela. Sabemos que a escrita não é (e nem pode ser) a única forma de expressão do percurso, a exemplo dos outros gêneros textuais como os portfólios na web que já incorporam imagens e sensorialidades. No entanto, pensamos ser necessário problematizar se o gênero diário pode ser uma ferramenta de uso frequente na e para aprendizagem online.

O curso Gênero³ e Diversidade na Escola (GDE) foi o espaço privilegiado de análise pela importância atribuída aos gêneros textuais diários e memoriais em sua proposta pedagógica. O curso GDE, atividade de extensão com a carga horária de 200h, sendo 60h presenciais, era dividido em quatro módulos de vinte dias cada e um módulo final de

³ Chamamos atenção para a ambiguidade do termo ‘gênero’ que ora remete ao campo da sexualidade quando adentra à proposta do curso de formação e ora toma o campo da diversidade textual quando pauta-se pela forma da produção textual.

avaliação. Os textos eram acessados na plataforma Moodle, acrescidos de atividades de aprendizagem. O curso foi elaborado para a formação de professores da rede pública estadual de ensino da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina a partir de uma parceria entre diversas instâncias ligadas ao Governo Federal, ao Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos humanos (CLAM/IMS/UERJ) e à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), responsável por sua aplicação direta, no período de fevereiro a julho de 2009.

Apesar de o desenvolvimento ter sido idêntico em todos os 10 polos, integralizando quatrocentos e oitenta participantes, utilizaremos como referência de pesquisa um dos pólos, com trinta e sete participantes. Inicialmente é necessário destacar que o fato de o curso de extensão ser dirigido a professores gerou o uso costumeiro da nomenclatura “cursista” para os professores-estudantes e assim serão designados daqui por diante.

Abaixo apresentamos algumas informações básicas sobre o grupo estudado, em perfil construído com trinta e cinco cursistas no primeiro encontro presencial, após trinta dias de início do curso:

- a) pertencimento de sexo/raça/etnia: 31 mulheres e 4 homens; 32 brancos e 3 pardos (autodeclarados);
- b) faixa etária: quatorze cursistas na faixa de 23 a 29 anos; dezesseis na faixa de 30 a 40 anos; e cinco cursistas na faixa de 41 a 50 anos;
- c) escolarização: 15 em Pedagogia, 5 em Matemática, 5 em Educação Física, sendo os demais igualmente distribuídos pelas outras disciplinas; 30 cursistas haviam cursado pós-graduação *lato sensu* e 3, *stricto sensu* (mestrado);
- d) experiência em EAD/ uso do computador: um terço cursou (ou cursava) especializações em educação a distância; computador utilizado com frequência diária para 27 cursistas, três vezes por semana para 5 cursistas e esporádico para os demais;
- e) acesso à internet: ocorria, predominantemente, em casa, com 31 cursistas, seguido do ambiente do trabalho, por 4 cursistas, e por último, no pólo, com 2 cursistas.

Acrescentamos que o fato de um dos autores deste ensaio ter sido professora-coordenadora, interagindo junto às demais tutoras (duas presenciais e duas a distância) e organizado os encontros presenciais trouxe como consequência um olhar de pesquisaparticipante, pois aprofundamos a temática a partir do desenvolvimento do primeiro módulo e das dificuldades advindas da implementação dos diários. As siglas referentes às

peças citadas são fictícias e a não explicitação de identificação deve-se a um cuidado ético de anonimato que não prejudica a análise.

A UTILIZAÇÃO DA NARRATIVA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

O diário como instrumento tem sido largamente utilizado na formação de professores em ambientes virtuais de aprendizagem, seja na formação totalmente online, seja intermediada com encontros presenciais, como é o caso do curso aqui estudado. Podemos situar a origem do uso de diários em EAD dentro da preocupação com memoriais e percursos de aprendizagem do movimento educativo presencial influenciado pelas teorias construtivistas e sócio-históricas, nas quais se acentua a importância da reelaboração de conhecimento pelo estudante. Segundo Peters (2003), o próprio conceito de ambiente de aprendizagem é influência do construtivismo.

Traremos aqui alguns autores que nos ajudam a pensar a concepção de aprendizagem ativa e interacional que permeia o uso dos diários. Para Barilli (2006, p. 161), o estudante é:

Agente ativo do processo de aprendizagem, e seus conhecimentos prévios, interesses e expectativas são considerados elementos importantes e integrantes desse processo. Nesse escopo, apreender é entendido essencialmente como o processo de revisão, modificação e reorganização dos esquemas de conhecimento inicial dos alunos e a construção de outros novos, e o ensino como um processo de ajuda prestado a essa atividade construtiva do aluno.

Piaget (1994) afirma que conhecer significa um processo permanente de construir e reconstruir estruturas cognitivas na interação com o meio e com os pares, orientados por um professor, processo que se dá, inicialmente, nas fases do desenvolvimento infantil, mas que sofre modificações posteriores na vida adulta. Vygotsky (1989) enfatiza as interações sociais e sua repercussão nas experiências pessoais, atribuindo ao professor a tarefa de mediar a aprendizagem entre estudantes e consigo mesmo em relação ao objeto de conhecimento. Ao afirmar que somos a internalização das relações sociais vividas e que ela nos constrói cognitivamente pela linguagem, Vygotsky (1995) nos apresenta um caminho que está diretamente relacionado à prática social expressa nos diários e memoriais.

Bruner (1998) retoma essa ideia, vinculando-a mais diretamente ao potencial da

linguagem narrativa, nessa construção e reconstrução de sentidos e dos significados coletivos:

A cultura se encontra em um constante processo de ser recriada à medida que é interpretada e renegociada por seus membros. Neste ponto de vista, a cultura é tanto um fórum para negociação e renegociação de significado e para a explicação da ação quanto um conjunto de regras ou especificações para a ação. [...] Narração de histórias, teatro, ciência e mesmo jurisprudência são técnicas para intensificação dessa função – maneiras de explorar mundos possíveis a partir do contexto da necessidade imediata. (BRUNER, 1998, p. 129).

Refletindo com Bruner, pensamos que a ideia de coletividade poderia ser ampliada em função do alcance dado à visibilidade dos diários no ambiente virtual de aprendizagem pelo impacto da leitura mútua de diários e da possível abertura deles a comentários também de colegas. Alguns riscos podem advir desta abertura ao grupo dos conteúdos que a escrita narrativa, em toda a sua subjetividade, acarreta. Como a narrativa incentiva a expressão da dimensão emocional da experiência do aprender, alimentando a dimensão cognitiva e levando o estudante a ousar e reescrever com as próprias palavras o seu entendimento dos conteúdos ela caminha em terreno perigoso. Isto pode ser exemplificado nas próximas linhas extraídas de um Diário de Conhecimentos Prévios (DCP)⁴ no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), em um relato bastante revelador de uma estudante:

Logo na minha infância a questão da sexualidade acabou deixando lembranças indesejáveis para sempre, ainda hoje quando falo nisso sinto como se estivesse suja novamente, pois o que aconteceu foi uma coisa muito ruim, quando tinha sete anos de idade [...] (S.K DCP/MOD III – AVA GDE).

Em um espaço totalmente aberto à leitura talvez não se narrasse algo tão marcante para si e, conseqüentemente, outro seria o texto. Por outro lado, caso a autora acreditasse ser importante compartilhar uma memória difícil de guardar consigo o conteúdo poderia ser socializado. Por isso, a decisão de manter o caráter privado da fala memorialística gera uma polêmica inevitável no processo de definição das opções do desenho pedagógico, cabendo aos professores, caso optem pela publicização, a clareza do processo a todos(as). De nossa parte, optamos pela publicização das reflexões, ainda que nos preocupem as nuances

⁴ Foi solicitada aos cursistas a produção de um Diário de Conhecimentos Prévios (DCP) antes do início dos estudos.

presentes na forma de solicitação dessa produção e do grau de coerção dessa solicitação no decorrer do processo. Nunca é demais lembrar que afeto e confiança caminham juntos e que a aprendizagem se dá no trânsito delicado do “eu-nós”.

Pode-se argumentar, ainda, em contraposição à aprendizagem supostamente expressa nos textos, que a narrativa escrita seja sempre um discurso sobre o viver e nunca a expressão do próprio viver. Mas cremos ser possível afirmar que ela permite ao estudante expressar seu pensamento, avaliar sua aprendizagem e contribuir, de igual modo, para que o docente possa exercer uma ação que impulse o desenvolvimento do aluno, mobilizando-o para além dos textos lidos e das construções coletivas de outras ferramentas, como os fóruns. No curso Gênero, Diversidade e Escola a maior parte da mediação docente centra-se no espaço virtual de aprendizagem. Nele ocorrem os diálogos pedagógicos por meio dos fóruns (estudo de caso e de dúvidas); a produção de diários e o *feedback* a respeito dos diários produzidos; a postagem do memorial final (três páginas a partir dos diários) e a postagem do trabalho final (um plano de uma atividade de duas horas, passível de ser aplicado na escola). A pesquisa aqui apresentada centrou-se na produção de diários e das implicações do uso da narrativa escrita.

PARA COMPREENDER O GÊNERO DIÁRIO

No que segue, adentraremos à formulação teórica proposta por Mikhail Bakhtin acerca dos gêneros do discurso para marcamos nossa compreensão acerca do gênero no campo da produção textual, bem como diferenciá-lo das tipologias textuais.

Conforme Bakhtin (1985), o uso da língua está relacionado com as diversas esferas da atividade humana. Dessa forma, o autor explica o fato de o caráter e as formas desse uso serem tão variados como as próprias esferas dessa atividade. Ele defende que o uso da língua se dá em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e singulares, que emanam dos participantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e o objeto de cada uma das esferas, não somente por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas também, sobretudo, por sua composição ou construção. Bakhtin aponta que esses três elementos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – estão vinculados indissolavelmente na totalidade do enunciado

e são determinados de modo semelhante pela especificidade de uma dada esfera de comunicação. “Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*” (BAKHTIN, 1985, p. 248).

Resumidamente pode-se dizer que o enunciado é “pré-determinado” por cada esfera da comunicação humana, da mesma forma que o conteúdo temático, o estilo e a composição, pois esses estão vinculados ao todo do enunciado. A produção/circulação dos enunciados – relativamente estáveis – dentro de cada esfera de comunicação, é o que Bakhtin chama de gêneros do discurso.

Bakhtin (2002) entende que o problema da significação é um dos mais difíceis da linguística. Um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo. Ele chama *tema* o sentido da enunciação completa. O tema deve ser único, porque do contrário não teríamos base para definir a enunciação. “O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação” (BAKHTIN, 2002, p. 128). O autor segue dizendo que a enunciação “Que horas são?”, por exemplo, tem um sentido diferente cada vez que é usada e, conseqüentemente, na nossa terminologia, um tema diferente, que depende da situação histórica concreta em que é pronunciada e da qual constitui, na verdade, um elemento. Disso, ele conclui que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação.

Essa relação que Bakhtin aponta entre conteúdo temático, estilo e composição e seus vínculos na totalidade do enunciado é fundamental para compreendermos que é através da situação de interação social que os gêneros são criados, e é através dos gêneros textuais que ocorrem as interações sociais. O tema da enunciação é concreto, como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação, em toda sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema.

O teórico russo explica que, além do tema, ou, mais exatamente, no interior desse, a enunciação é igualmente dotada de uma significação. Por significação, diferente do tema, o autor entende os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que

são repetidos. Esses elementos não têm existência concreta independente, o que não os impede de se tornarem parte indispensável da enunciação.

Bakhtin (1985) enfatiza que a riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos é imensa, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da atividade humana existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferencia e cresce, à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Quando dizemos que o enunciado é “pré-determinado” é para marcar a imbricação do enunciado com o gênero no qual se inscreve e, por decorrência, com a esfera de produção e circulação. Com isso pretende-se chamar a atenção para uma ação circular entre o enunciado e o gênero do discurso, pois se na constituição de um gênero temos os enunciados produzidos em uma situação social de interação relativamente estável dentro de uma determinada esfera social, refletindo as condições específicas e as finalidades dessa, por outro lado, os gêneros já constituídos, por terem estabilizado previamente os enunciados constitutivos dessa situação social de interação, apontarão as diretrizes de produção dos novos enunciados dessa esfera. Dito de outra forma, o gênero é caracterizado por uma situação sócio-histórica, que nasce das relações sociais a partir de uma certa estabilização dos enunciados. O gênero dá um retorno à situação de interação e é uma forma de ação que fornece os parâmetros para a constituição do enunciado.

No que tange aos elementos intrínsecos ao enunciado (conteúdo temático, estilo, composição), Bakhtin (1985) mostra que na maioria dos gêneros discursivos (exceção feita aos gêneros literários), um estilo individual não entra na intenção do enunciado, ou seja, não serve exclusivamente às suas finalidades, sendo assim apenas seu produto complementar.

A teoria bakhtiniana (1985) aponta para a existência de dois grandes grupos de gêneros discursivos: os gêneros primários ou simples e os gêneros secundários ou complexos. Os primários são aqueles que se constituíram na comunicação verbal cotidiana (os tipos de diálogo oral, como a linguagem das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, o bilhete, a carta familiar, etc.). Os gêneros secundários são os que aparecem em comunicações culturais mais complexas e relativamente mais desenvolvidas, principalmente escritas: os gêneros das esferas artística, científica, sociopolítica, etc.

Bakhtin (1985) destaca a importância dessa diferenciação (gêneros primários e secundários), pois a inter-relação entre os gêneros primários e secundários, de um lado, e o processo histórico de formação dos gêneros, de outro, é o que esclarece a natureza do enunciado; e, além disso, o autor aponta o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo. A réplica do diálogo cotidiano ou da carta inserida num romance são exemplos dados por Bakhtin (1985). Nesses casos, diálogos e cartas perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade do cotidiano para se tornarem acontecimentos da esfera de ideologia especializada. No entanto, nesse exemplo, é importante deixar claro que o gênero secundário é o romance e não o diálogo ou a carta inserida no romance.

Para compreendermos os modos de produção de enunciados (aqui estamos pensando nos enunciados escritos, em formas de textos) devemos atentar às palavras de Bakhtin (1997) de que não podemos ignorar a natureza do enunciado, tampouco as particularidades dos gêneros, que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico. Ou seja, não podemos desvirtuar a historicidade do estudo para não enfraquecer o vínculo existente entre a língua e a vida. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Diante da síntese que propomos do quadro teórico bakhtiniano cremos ser possível desse modo diferenciar o gênero (textual) de sua tipologia constitutiva. Enquanto o primeiro é pautado pela função de socialização comunicativa e demanda uma forma de organização da linguagem, marcado por características específicas, o segundo restringe-se à forma como se apresentam os textos, ou seja, pelo modo como a formulação se dá, designando assim a natureza linguística dos textos no que concerne à estrutura da língua, aos aspectos sintáticos, os tempos verbais etc.

Enquanto os gêneros pautam-se predominantemente pela função social da interação pela língua, a tipologia está mais restrita à formulação linguística. Assim, o gênero diário, por ter como função o registro escrito – para si e/ou para o outro – sobre fatos/acontecimentos da vida diária do autor, solicita num primeiro momento uma escrita inscrita em uma tipologia narrativa. No entanto, essa trama textual poderá adensar requerendo uma análise e/ou reflexão acerca dessa experiência, desse modo far-se-á

necessário ao autor recorrer a uma escrita dissertativa. E ainda, tanto para a composição da narração quanto da dissertação, o autor poderá usar de recursos descritivos o que em um e/ou outro determinado momento da produção textual poderá ser acrescida essa tipologia.

Em nossa pesquisa não adentraremos nas especificidades que constituem o diário. No entanto, não podemos deixar de marcar que etimologicamente essa produção escrita estaria presa a um gênero literário cuja narrativa é feita através de um conjunto de registros mais ou menos diários, geralmente de caráter íntimo. Cabe então salientarmos que, em nossas atividades, estamos propondo a escrita de diários online mantendo algumas dessas características e alterando outras. Assim, nossa proposta é que os cursistas produzam suas narrativas alçando registros que mobilizem seu aprendizado atrelado a posições subjetivas dessas experiências cognitivas. Desse modo, pensamos estar fomentando já a partir dessas atividades um trabalho de resgate contínuo das memórias pedagógicas construídas no decorrer do curso e, por fim, potencializar a escrita de um memorial ao final do curso.

METODOLOGIA UTILIZADA

A presente pesquisa foi impulsionada quando percebemos alguns dos impasses vividos no decorrer do Módulo I e no início do Módulo II, particularmente no que se referia à orientação e produção de diários pelos participantes e das leituras nossas e das tutoras acerca desse material. O primeiro passo foi solicitar aos cursistas a produção de um Diário de Conhecimentos Prévios (DCP), antes mesmo de qualquer leitura do módulo que iria ser estudado. Em seguida, cada cursista deveria participar de fóruns a partir de estudo de um caso simples apresentado em animação e texto, e finalizar o módulo com a escrita de um Diário de Conhecimentos Adquiridos (DCA). Ressaltou-se que todos os diários deveriam apontar o caráter de fundamentos para o futuro memorial a ser produzido no último módulo do curso.

A pesquisa foi de base qualitativa, para isso efetuou-se a leitura dos diários para análise da expressão escrita da autoaprendizagem, a partir da seleção de algumas categorias tidas como características da narrativa escrita. É necessário destacar que não houve uma sistematização do processo de pesquisa com as tutoras, mas conversas problematizadoras que nos ajudaram a pensar a expressão textual dos cursistas. Para a análise que se segue, foram selecionados todos os DCP e DCA do Módulo II (Gênero) e os DCP do Módulo III

(Sexualidade), cada um constituídos de três parágrafos a duas páginas. Esses diários foram selecionados pela produção ter se dado em um momento em que a organização temporal do curso permitiu uma escrita mais cautelosa, quer pelo início ou término do curso. Nesse período, houve também uma conversa coletiva no segundo encontro presencial (prévio ao início do segundo módulo) em que se refletiu sobre a importância do registro dos percursos formativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como sinalizamos teoricamente, a utilização da forma narrativa em produções de escrita, e aqui não será diferente, raramente aparecerá de forma pura. Em geral, está também associada à tipologia dissertativa e/ou descritivo-argumentativa e, assim, esses modos de inscrição na escrita também serão analisados. A problemática será analisada a partir das premissas de que, se a narrativa aparece, ela permitirá conhecer o percurso pessoal do cursista podendo desse modo caracterizar o gênero diário; ou, se ela não aparece, verificar-se-á se o texto se aproxima mais da dissertação argumentativa. Assim, será necessário observar se o gênero diário mantém suas características ou, em casos extremos, se caracterizar-se-ia mais como resumo. Nesse caso, sem a narrativa, pode-se refletir se haveria ausência da expressão pessoal do cursista e de seu trajeto. No entanto, não será feita uma qualificação ou quantificação em função da fluidez observada nos textos, mas sim uma reflexão sobre a relação entre a aprendizagem e sua expressão pelo uso da narrativa (ou não). A partir das características selecionadas sobre o ato de narrar, serão analisados alguns exemplos desse movimento na produção dos cursistas, transcrita literalmente das produções textuais publicadas no ambiente virtual.

Como exemplos iniciais, e que aprofundaremos na sequência da discussão, apresentamos dois excertos dos estudantes produzidos no DCP do Módulo III, sendo que o primeiro expressa a densa carga pessoal atribuída à aprendizagem e o segundo, uma produção mais distanciada do sujeito e com ênfase teórico-conceitual.

A sociedade é muito preconceituosa, muitas pessoas não admitem que, por exemplo, pessoas do mesmo sexo se relacionem, ou então discriminam gays, lésbicas, travestis, acham que são anormais. Se nós, adultos/educadores, estamos carregados de preconceitos, como trabalhar com as crianças com um conceito diferente? Confesso que sinto dificuldade

em planejar atividades sobre o assunto. (M.A DCP/MOD III –AVA GDE).

Sendo assim, muitos indivíduos que ao longo do processo social vão entendendo que possuem desejos que não condizem com esta realidade imposta, por este motivo se reprimem, não assumem sua posição sexual ou quando assumem são submetidos a todo o tipo de preconceito e discriminação. A escola cabe tratar destes assuntos, levando os educadores a conhecer os conceitos sobre: Orientação sexual? Sexualidade? Homossexualismo? Discriminações relacionadas à sexualidade? (R.S. DCP/MOD III – AVA GDE).

No decorrer da leitura dos diários e dos significados da narrativa para alguns teóricos, pudemos elaborar algumas características que nos pareceram pertinentes e reveladoras do entendimento da narrativa pelos cursistas: maior subjetividade do texto; uso (ainda que parcial) da primeira pessoa; existência de relatos ou comentários pessoais; reflexões sobre a noção de passagem do tempo em antes e depois das leituras; menor preocupação com o uso de citações; vinculação dos conteúdos ao processo do pensamento do aluno e não à descrição do conteúdo em si; e, por fim, expressão eventual de emoção e dúvidas pessoais. Ao analisar a presença dessas características nos textos produzidos buscamos perceber se havia predominância da tipologia narrativa ou da tipologia dissertativo-argumentativa, porque, em geral, os textos não apareciam em uma forma tipológica única.

Avaliamos que a escrita memorialística de diários necessita de um uso em menor ou maior grau do texto narrativo, caso se pretenda uma clareza do processo de aprendizagem, porque a narrativa parece facilitar ao cursista e ao tutor a visualização do percurso pessoal. A produção predominantemente de resumos alçados pela tipologia dissertativa e sem elementos narrativos parece fomentar a visão da aprendizagem conceitual, mas não de seu processo, ao retirar a subjetividade do centro do discurso, como vemos nos textos a seguir:

Segundo o dicionário Aurélio, sexo é a diferença dos órgãos genitais entre machos e fêmeas, gênero por sua vez como vimos no módulo passado é a construção social de homens e mulheres como produtos de uma realidade social e não decorrência física dos corpos, então sexo e gênero são termos que jamais poderão ser considerados sinônimos visto que um refere-se a diferenças físicas e outro a construção social que se adquire no decorrer da vida [...] A sexualidade tornou-se um definidor na vida das pessoas para avaliar quem somos e como deveremos ser tratados pelas pessoas que nos rodeiam ou passarão a fazer parte das nossas vidas. Importante citar a visão construcionista que o módulo I trouxe que diz que é extremamente difícil

distinguir nos seres humanos o que se deve a biologia e o que se deve a cultura, a sociedade e a história. (M.D. DCP/MOD III – AVA GDE).

Historicamente, tanto a formação acadêmica como a formação de educadores em exercício não têm incorporado a diversidade, tampouco contemplado o debate dos temas. Participando deste curso nas diversas temáticas de gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual, adquirimos instrumentos para refletir a respeito desses temas e incorporar em nossas práticas pedagógicas ações que também levamos a comunidade escolar a uma reflexão acerca da diversidade, bem como constituir possibilidades para o enfrentamento da discriminação. [...] o feminismo de gênero é inimigo frontal da família, lugar em que os papéis de cada sexo são ‘socialmente construídos’. (L.D. DCA/MOD II – AVA GDE).

Os textos anteriores, mesmo sendo dissertativos, se inseridos em narrativas mais amplas, poderiam exemplificar a compreensão conceitual pelo cursista. Todavia, se a totalidade do texto se apresenta em forma de dissertação, o processo subjetivo de aprendizagem não é revelado, sendo pertinente utilizar outros gêneros textuais próximos da escrita científica e outras ferramentas que não o Diário. Talvez aqui estejamos falando de como se expressam, no processo de aprendizagem, as diferenças entre o aprender e o apreender, e da possibilidade de visualizar a transição da informação à atribuição de sentido aos conteúdos estudados que cada gênero textual permite alcançar.

Vian Júnior (2006) tece algumas considerações sobre o conhecimento e a aprendizagem dos gêneros na escola e fora dela e acrescenta: “Estamos tratando de algo abstrato, pois não se pode mensurar ou prever o conhecimento de gênero de cada indivíduo, esse conhecimento é, ao mesmo tempo, complexo e dicotômico, por implicar elementos cognitivos e sociais.” (JOHNS, 1997, p. 21, apud VIAN JÚNIOR, 2006, p. 394).

Esse mesmo autor traz os resultados de pesquisas a respeito de produção de textos mediados por computador em que:

O nome do gênero que se está utilizando nem sempre é partilhado pelos usuários na mesma comunidade. [...] Isso também é observável em sala de aula, principalmente em atividades de produção escrita, nas quais se pede que os alunos produzam textos e estes são materializados diferentemente do esperado, pois não há uma partilha em relação ao nome do gênero. Outro questionamento que podemos levantar é o de que o indivíduo, ao interagir socialmente, não realiza conscientemente operações que o levem a definir que gênero irá utilizar e todas as convenções sociais e textuais a ele relacionadas. (VIAN JÚNIOR, 2006, p. 396).

Relembramos, aqui, a afirmação anterior de que os textos não se constituem de

uma única tipologia. Num mesmo texto poderá haver um misto de tipologias dependendo do gênero textual utilizado para expressar o pensamento. Há tipologias mais indicadas a determinados gêneros, mas isso não é um condicionamento. Sabemos também que as produções textuais podem apresentar diferenciações internas em uma mesma estrutura narrativa, podendo ser ficcionais ou reais, objetivas ou subjetivas e, ainda, verbais e não-verbais. Ao analisar os textos publicados na plataforma, observamos que a falta de cuidado na orientação didática sobre os modos da escrita narrativa inscrita ao gênero diário pode tornar esses textos previsíveis descaracterizando o próprio do gênero diário. Além disso, quando se solicita textos sob a forma de tipologia narrativa, é necessário se ter claro o que o sujeito da aprendizagem “sabe/conhece” acerca das narrativas verbais escritas. Como uma das situações de aprendizagem no GDE baseava-se na solicitação de que o aluno narrasse oralmente seu percurso, o ato de produzi-la na materialidade escrita poderia envolver um momento prévio de compreensão sobre o significado e funcionamento das diferenças entre as tipologias textuais (narração, dissertação e descrição, por exemplo) e a constituição e formulação dos gêneros (tais como; diário, resumo, relatório e outros) pertencentes ao domínio da escrita, para que, só então, pudesse dispor deles conforme sua necessidade de expressão.

No primeiro texto, destacamos a maior subjetividade, o uso (ainda que parcial) da primeira pessoa, a vinculação dos conteúdos ao processo do pensamento do aluno e não à descrição do conteúdo em si, e, por fim, expressão eventual de emoção e dúvidas pessoais. Pode-se encontrar, no segundo texto, um enunciado inscrito mais próximo de uma escrita dissertativa.

Além disso, o módulo 2 trouxe uma discussão bem interessante sobre a discriminação sofrida pela mulher, **que muitas vezes não percebemos ou achamos normal.** (grifos nossos) E a escola, mais uma vez, contribui com isso. A “escola é masculina” como o próprio texto diz, age no sentido de prolongar tal pensamento, pois através de práticas escolares retrógradas que não contribuem em nada com a emancipação da mulher na sociedade. As assimetrias de gênero que estão postas, deixam claro o quanto a mulher é discriminada na sociedade do trabalho. Mas ... **como coloquei no fórum,** (grifos nossos) haverá o dia em que a mulher se verá de uma forma mais competente e sedutora e mudará o discurso ... trocará de vez o véu e a grinalda por uma profissão e um diploma ... e quem conhece o gostinho da liberdade, e conhece o lindo universo em que vivemos se dá maior respeito e curte paixões, o casamento, as amizades e carreiras profissionais sem se perder de vista. (R.I DCA/MOD II – AVA GDE).

Doenças do grupo das DSTs, principalmente, aumentam ainda mais a discriminação contra gays, lésbicas, travestis e transexuais, pois é comumente ligada a eles/as. Se muitos homens e mulheres (especialmente homens) se relacionassem melhor com seu próprio corpo, se tocassem, por exemplo, e deixassem o/a outra/a tocá-lo sem preconceitos acredito que teriam, no mínimo, um outro olhar quando se vissem em situação iminente de preconceito reagiriam diferentemente. A biodança é uma “possível possibilidade”. (G.R. DCA/MOD III – AVA GDE).

A noção de sequência temporal também pode ser observada no primeiro excerto e é uma característica que nem sempre está presente nos textos, mas certamente seria um aspecto a ser trabalhado como necessário em uma escrita memorialística de diário. Como afirma Amaline Mussi (2005), por meio da narração:

Conta-se um fato, um acontecimento referido ao plano do real ou ao plano do imaginário. A narração é, assim, a organização da narrativa em sequências narrativas. A narrativa é um tipo textual marcado pela ação, pela relação de causalidade e pela temporalidade essencialmente, mas não somente. (MUSSI, 2005, p. 168).

Um cuidado nessa reflexão de temporalidade a ser cobrada nos relatos é que nem toda a aprendizagem a curto prazo permite definir o antes e depois com tanta precisão, podendo ser simplesmente um faz de conta do aluno visando responder corretamente a solicitação que lhe é feita. Talvez por isso a fala memorialística do diário careça de um tempo longo e de produção contínua sobre um único material (um memorial em processo) e não a produção de diversos diários fragmentados que, sobrepostos no término do curso, transformam-se em um memorial final. Nesse sentido, não basta estabelecer uma aprendizagem sobre tempo e produção narrativa em diários, mas oferecer ferramentas que sejam adequadas a essa temporalidade esperada.

Sobre a temporalidade e a narrativa trazemos o excerto de um Diário, no qual destacamos as intersecções entre o tempo de vivência e o tempo da aprendizagem como um ir e vir para o leitor.

Tento compreender meus alunos e alunas em suas diferentes manifestações. Mas esta coisa de ser homem e ser mulher de uma determinada forma parece que está tão arraigada que não se desentranha **no nosso cotidiano**...Percebo que aqui onde vivo a mulher tem que: ser "caprichosa", saber fazer cucas, pães e tortéis, saber muito de limpar e organizar a casa, ser um pouco submissa aos homens (seja seu marido ou superiores no trabalho)...**Ninguém questiona mais**, só aceitam as convenções sobre ser feminino e ser masculino em nossa cidade

interiorana... **Assim tenho percebido por enquanto!** Tenho ouvido sobre uma mulher que entrou na política como vereadora (aqui em minha região) e **está enfrentando** uma grande barreira na Câmara de Vereadores com seus colegas homens – parece que eles têm medo de sua projeção junto ao público feminino. **Isto me fez ficar alerta...Também tenho ouvido relatos** de professoras sobre alguns professores machistas que dizem a velha frase para as alunas: “Mulher tem que esquentar a barriga no fogão e esfriar na pia.” **Muito triste saber disto em pleno ano de 2009... por isso quero tanto ler estes módulos: para fundamentar e mostrar às alunas e professoras que podem e devem defender-se... Depois continuo...** (C.T. DCP/MOD II – AVA GDE, grifos nossos).

O processo pessoal de reflexão contínua está presente no texto e cumpre a finalidade a que se busca com o diário, a aprendizagem em processo. A narrativa permite visualizar a aprendizagem por sua densidade e características próprias. Partilhamos da concepção de Walter Benjamin (1994) sobre a densidade da narrativa que, segundo ele,

Não pretende transmitir o puro “em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Mergulha a coisa na vida de quem relata a fim de extraí-la outra vez dela. É assim adere à narrativa a marca de quem narra como à tigela de barro a marca das mãos do.” (BENJAMIN, 1980, p. 63, grifos do autor).

O resgate dessa preocupação com a narrativa foi feito por Sartori e Roesler (2005) quando questionados:

Que características uma comunidade virtual de aprendizagem deveria apresentar para possibilitar a narração benjaminiana? Estas características têm de passar, necessariamente, pelo desenho instrucional do curso, pela elaboração do material didático e pela prática pedagógica. [...] o texto escrito com a intenção de garantir a narratividade é seguramente outro. É outra maneira de entender o aluno e a função desempenhada pelo material didático. Não valem mais as regras da boa redação acadêmica, formal, recheada de argumentos e contra-argumentos das mais notórias autoridades. É antes um texto que conta histórias, que permite a interpretação, a imaginação e a construção de significâncias relativas ao mundo comentado e vivido. (SARTORI; ROESLER, 2005, p. 122-123).

Desse modo, entendemos ser necessário resgatar a importância da narrativa nas comunidades virtuais de aprendizagem, sendo o diário um gênero que fomenta a escrita dessa tipologia. Assim, para a efetiva apropriação dessa modalidade escrita faz-se necessário que os instrumentos de aprendizagem passem por adequações, visto que na pesquisa aqui apresentada muitos cursistas demonstraram dificuldades, senão de entendimento da

composição do formato da narrativa (o que não foi pesquisado), mas de se expressarem no gênero solicitado que requer tal tipologia de narração.

Tais dificuldades se apresentam também aos tutores que, por sua vez, se veem desorientados em relação a que comentário tecer ao ler diários com tamanho grau de subjetividade. Problematizando a ação docente do *feedback*, Pesce e Brakling (2006) reafirmam suas preocupações ao trazerem professores questionando a qualidade do retorno docente em memoriais e diários, considerando:

Os memoriais reflexivos ou os diários como bons instrumentos para essa competência (meta-reflexiva), os quais podem, inclusive, contribuir para construir a autonomia do aluno. [...]. Muito há que ser aprimorado no que concerne ao feedback que o professor dará ao aluno nessas autoavaliações pelo fato de que muitas vezes essa reflexão é um exercício solitário do aluno que, não colocado 'à mesa' para discussão perece em si mesmo. (PESCE; BRAKLING, 2006, p. 101).

Sartori e Roesler (2005) trazem a reflexão de que o conhecimento posto em texto narrativo tem mais sentido se for compartilhado não só pelo professor-tutor, mas também pelos colegas em uma verdadeira comunidade de aprendizagem. Essa foi uma dificuldade dos diários no curso do GDE, que em seu isolamento seguiu a linha do um a um (discente-docente) presente na concepção mais tradicional de educação. O compartilhamento das narrativas e a abertura de comentários de colegas sobre cada texto constituem um tipo de fórum de aprendizagem não linear e sem a mediação obrigatória do professor-tutor, circunscrito na relação aluno-professor-aluno, por utilizar o papel do grupo na *zona de desenvolvimento proximal* de cada sujeito, conceito caro a Vygotsky (1995). Alunos entre si que debatem suas histórias e narrativas pessoais ampliam a afetividade do grupo e constituem a subjetividade necessária para uma melhor conexão entre afeto e cognição, unidade indissociável para Wallon (1972, 1981).

A necessidade do compartilhamento de práticas e angústias apareceu nos diários e em todos os encontros presenciais; tentávamos saná-las nos debates e dinâmicas de grupo, mas pareciam sempre insuficientes quando comparadas às necessidades da turma. Foram criados alguns momentos de socialização de apresentações individuais sobre trabalhos feitos pelos cursistas em suas escolas ou durante o próprio encontro presencial, mas todos expressavam uma formalidade bem diferente da riqueza expressa nos diários. Nas avaliações anônimas de final de curso, de modo geral muito positivas, foi frequente a

solicitação da turma sobre mais “troca de experiências”, “reflexões sobre o dia-a-dia da escola” e “conversas em grupo sobre os assuntos difíceis na prática escolar”. Isto reafirma a necessidade do compartilhamento de ideias em que os diários poderiam ter se inserido. Tais questionamentos nos fazem repensar quem detém o conhecimento: o professor ou um coletivo de sujeitos que interagem, trocam, avaliam, aprendem?

PONDERAÇÕES FINAIS

A construção de um processo de aprendizagem em que estudantes analisem e reconstruam seus saberes e desenvolvam um instrumental metacognitivo que os ajude a pensar sobre sua aprendizagem parece ser o futuro do ensino para os teóricos da educação a distância e o recurso virtual de diário se confirmou como um dos caminhos possíveis. Cabe aos estudiosos da educação a distância apropriar-se das contribuições construtivistas e sócio-históricas para analisar criticamente e aperfeiçoar o uso dessas ferramentas nos espaços virtuais de aprendizagem.

Ao pensar sobre a narrativa como elemento desse processo, parece ser um meio produtivo, mas ainda há um longo caminho a percorrer. Em relação à forma narrativa, carece orientar o aluno na escrita, ou seja, familiarizá-lo com as implicações dessa tipologia, bem como mostrar a relação intrínseca da tipologia à escolha do gênero textual, neste caso o diário, no sentido de corroborar a construção de um futuro memorial e da compreensão das particularidades e subjetividades presentes na narrativa. Além disso, cabe (re)significar o papel do coletivo de estudantes na aprendizagem. As identidades dos sujeitos em permanente transformação encontrariam eco no outro que, leitor e produtor também de narrativas, não se sentiriam sozinhos no processo de aprendizagem.

Às questões apresentadas, que ainda merecem aprofundamento, podemos agregar outras apenas citadas, como a qualidade do *feedback* e reflexão sobre a viabilidade de atribuição de notas a diários e memoriais e dos critérios para essa avaliação, discussões ainda a serem feitas. É no diálogo desse campo de conhecimento que essa discussão pretende se inserir.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética de la creación verbal**. 2. ed. México: Siglo Veintiuno, 1985.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARILLI, E. C.V.C. Avaliação: acima de tudo uma questão de opção. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação on-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 146-161.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BENJAMIN, W. O narrador. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1980, p.57-74.

MUSSI, A. B. I. **Leitura e produção textual**. 2. ed. rev. Palhoça: Unisul Virtual, 2005.

OKADA, A. L. P.; ALMEIDA, F. J. de. Avaliar é bom, avaliar faz bem. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação on-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 267-288.

PESCE, L.; BRAKLING, K. A avaliação do aprendizado em ambientes digitais de formação de educadores. Um olhar inicial. In: SILVA, M.; SANTOS, E. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação on-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 91-108.

PETERS, O. **A educação a distância em transição**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

SARTORI, A.; ROESLER, J. **Educação superior a distância: gestão de aprendizagem e produção de materiais didáticos impressos e on-line**. Tubarão: Ed. Unisul, 2005.

WALLON, H. **As origens do caráter da criança**. São Paulo: Difel, 1972.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

VIAN JÚNIOR, O. Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de português instrumental para ciências contábeis. In: BONINI, A.; FURLANETTO, M. M. (Orgs.). **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 389-411, set./dez. 2006.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A função social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RECEBIDO EM 20 DE MARÇO DE 2012.

APROVADO EM 20 DE JUNHO DE 2012.