

A DOCÊNCIA (E OS DOCENTES) EM TEMPOS DE PANDEMIA: REGISTROS PARA REFLEXÕES FUTURAS

AMANDA BRANDÃO A. MORENO (ORG.)

A DOCÊNCIA (E OS DOCENTES) EM TEMPOS DE PANDEMIA: REGISTROS PARA REFLEXÕES FUTURAS



Universidade Federal Rural de Pernambuco

Reitor Marcelo Brito Carneiro Leão

Vice-Reitor Gabriel Rivas de Melo



Editora da UFRPE

Diretor Antônio Marcelo Freitas Athayde Cavalcanti

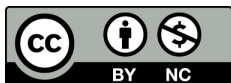
Conselho Editorial Maria Wellita Santos
Ivanda Maria Martins Silva
Maria do Rosario de Fátima Andrade Leitão
Maria Rita Ivo de Melo Machado
Monica Lopes Folena Araújo
Renata Pimentel Teixeira
Soraya Giovanetti El-Deir

A DOCÊNCIA (E OS DOCENTES) EM TEMPOS DE PANDEMIA: REGISTROS PARA REFLEXÕES FUTURAS

AMANDA BRANDÃO A. MORENO (ORG.)



Recife | 2021



Licença Creative Commons | Atribuição-Não Comercial
CC BY-NC - O conteúdo desta obra pode ser adaptado para fins não comerciais desde que seja atribuído aos autores o devido crédito.

A responsabilidade sobre os textos são dos respectivos
autores.

Capa e Projeto Gráfico da organizadora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A Docência (e os docentes) em tempos de pandemia
[livro eletrônico] : registros para reflexões
futuras / Amanda Brandão Araújo Moreno (org.). --
Recife : Editora da Universidade Federal Rural
de Pernambuco - UFRPE, 2021.
PDF

Vários autores.
Bibliografia
ISBN 978-65-86466-13-3

1. COVID-19 - Pandemia 2. Educação 3. Educação -
Finalidades e objetivos 4. Ensino à distância -
Recursos de rede de computador 5. Ensino superior
6. Internet na educação 7. Inovações tecnológicas
8. Professores - Formação I. Moreno, Amanda Brandão
Araújo.

21-87449

CDD-371.102

Índices para catálogo sistemático:

1. Docência : Educação 371.102

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

ISBN: 978-65-86466-13-3

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino:
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho, e nada mais;
caminhante, não há caminho:
se faz caminho ao andar.
Ao andar se faz caminho,
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
voltar-se-á a pisar.
Caminhante, não há caminho,
mas espumas no mar.

(Cantar XXIX - Antonio Machado)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INSÓLITA REALIDADE: UM ENTRE OUTROS RELATOS	16
Amanda Brandão Araújo Moreno	
A RAIVA E A INACÇÃO: O TRABALHO INVISIBILIZADO E A PANDEMIA. RELATOS PANDÊMICOS: O QUE PENSAVA QUANDO NÃO PENSAVA EM NADA	43
Brenda Carlos de Andrade	
A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19: LOCUS DE UMA COMPLEXA TEIA DE SABERES E VIVÊNCIAS	58
Claudia Roberta Tavares Silva	
AS "ARTES DE FAZER" DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS NO PERÍODO PANDÊMICO DE TRABALHO REMOTO: UMA REFLEXÃO À LUZ DA FABRICAÇÃO DO COTIDIANO	91
Hérica Karina Cavalcanti de Lima	
Ewerton Ávila dos Anjos Luna	

...PANDEMONIUM...	107
João	
DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E A PRÁTICA NO PERÍODO LETIVO EXCEPCIONAL	113
Marcela Moura Torres Paim	
AUTORIA NO ENSINO ONLINE: A TOMADA DA PALAVRA PARA DIZER E SE DIZER NA LÍNGUA QUE É OUTRA	132
Mizael Inácio do Nascimento	
A VIDA DE SURDOS NA PANDEMIA	158
Rafael Emil Korossy Marques	
O EDUCADOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	163
Vicentina Maria Ramires Borba	
OS AUTORES	176

APRESENTAÇÃO

O ano de 2020 nos impôs um cenário ainda não experimentado pelas diferentes gerações que convivem no agora. Independente das dimensões particulares de experiência efetiva, a consolidação da pandemia de COVID-19 no mundo inteiro possui implicações ainda ignoradas para os diferentes países e para as pessoas que vivem esse momento. É ainda muito difícil para todos nós explicar e sistematizar como chegamos até aqui, o que nos trouxe até esse “lugar” da história e aonde ele nos levará. Este livro parte justamente da percepção do indefinido que permeou e permeia nossas vivências e das reinvenções que tivemos que por em movimento cotidianamente para lidar com o atual estado de coisas.

De todas as esferas afetadas pela pandemia, a da educação foi uma das que mais sofreu seus impactos, fossem eles imediatos ou secundários. De súbito, professores e alunos tiveram que reinventar seu cotidiano em suas estruturas mais básicas. Como professora do magistério superior numa instituição federal de ensino, testemunhei a mudança nas formas de existir, de viver e de trabalhar de diversos agentes da educação. Foi com base no que percebi, como presença ou como ausência, que surgiu a ideia deste livro. Ainda que não tivéssemos respostas para todas as indagações que surgiram (e elas

eram muitas), parecia inadiável que fosse feito o registro do que se colocou em marcha no ano de 2020 e ainda agora em 2021. Não pretendo, como nos diz Albert Camus em *A peste*, “ser o historiador do que não tem história”, mas registrar elementos que possam compor e refletir um cenário datado e específico que vivemos e do qual ainda nos resulta impossível ter uma visão descolada da nossa experiência individual.

É de experiências individuais que esta coletânea se constitui e através delas que tenta esboçar uma ideia de conjunto. A partir da compilação dos saberes, práticas, experiências e reflexões de alguns docentes do curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco, propõe-se aqui um registro do panorama de enfrentamentos que marcaram a vida docente a partir da pandemia.

A ideia inicial deste livro era constituir um espaço aberto, sem gênero textual pré-definido, para que docentes, enquanto indivíduos subjetivos, pudessem expressar suas experiências como sujeitos que trabalham e vivem num cenário insólito, que foi o que se desenhou no último ano. Foi com base nisso que fiz o convite a todos os professores que integravam o Departamento de Letras em meados de 2020. Dessa forma, a expectativa inicial dos textos que comporiam este volume era bastante aberta, mais ou menos indefinida, como os tempos que vivíamos. Não seria de estranhar que compusessem esse projeto, a uma só vez, um poema, um ensaio e um artigo científico. Quaisquer que fossem os gêneros textuais produzidos pelos colegas, era certo que eles seriam sintomáticos da forma

como nos sentíamos à vontade para expressar o que experienciamos. O resultado efetivo dessa expectativa é o conjunto de artigos, conto e relatos de experiência que compõem este livro.

Antes de mencionarmos o teor dos textos aqui reunidos, é preciso especificar que seus autores são aqueles que, dentro do Departamento de Letras da UFRPE (Sede), reuniram as possibilidades de contribuir com este projeto. Os autores são, portanto, professores mestres e doutores que atuam com temáticas relacionadas aos estudos linguísticos e literários e suas interfaces.

Até o momento, está claro que as produções reunidas neste volume tocam diretamente no labor docente e na figura do professor, mas é certo que não se limitam a eles. Os estudantes e a instituição têm forte protagonismo no que é relatado, assim como o cenário geral do país e de nossa região. Em síntese, os textos aqui reunidos vão apresentar diferentes dimensões de experiência desses professores e seus reflexos em diálogo com o trabalho na instituição. As versões de cada capítulo que integram essa coletânea estão tal qual seus autores enviaram, e não sofreram alterações exceto as de formatação.

No primeiro capítulo, *Insólita realidade: um entre outros relatos*, comento o processo de decisão que permeou minhas escolhas como docente durante o último ano, considerando uma cronologia imposta pela pandemia e organizada pela instituição.

Em *A raiva e a inação: o trabalho invisibilizado e a pandemia. Relatos pandêmicos: o que pensava, quando não pensava em nada*, a professora Brenda Carlos de

Andrade nos brinda, a partir de sua subjetividade, com reflexões que permearam os pensamentos de muitos docentes durante o último ano. Através de um olhar sensível e atento às estruturas do cotidiano, a autora expressa, por um lado, uma visão da cidade durante a pandemia e, por outro, do trabalho tão ignorado quanto intenso que realizam os docentes do magistério superior, especialmente durante o último ano.

Cláudia Roberta Tavares Silva apresenta um panorama amplo dos desafios enfrentados por professores universitários durante o período pandêmico que vivemos. Em *Docência no Ensino Superior em tempos de pandemia COVID-19: locus de uma complexa e instigante teia de saberes e vivências*, a professora discute conceitos relacionados ao ensino remoto, comenta a importância das ações da administração superior e esboça um panorama dos diferentes eixos da vida laboral que se viram alterados no último ano, considerando as ações não só de ensino, mas também de pesquisa, extensão e administrativas.

Em *As "artes de fazer" da Coordenação de Curso de Licenciatura em Letras no período pandêmico de trabalho remoto: uma reflexão à luz da fabricação do cotidiano*, temos a visão para além da docência, através de um importante relato sobre um trabalho frequentemente invisibilizado pela sociedade, que são as tarefas administrativas realizadas pelos docentes de nível superior em instituições públicas de ensino. Emerge aqui a visão da Coordenação de Curso, exercida nesse período pelos professores Hérica Karina Cavalcanti de Lima e Ewerton Ávila dos Anjos Luna. No referido capítulo, eles comentam

como a Coordenação precisou lançar mão de um novo processo de fabricação do cotidiano, alterando e ajustando estratégias e táticas às novas demandas e formatos impostos pelo canário pandêmico.

De autoria do professor João, no capítulo de número cinco temos *...Pandemonium...*, único texto ficcional da coletânea. Nele, um narrador anônimo e em primeira pessoa compartilha suas reflexões, devaneios e angústias do isolamento, causado por um cenário externo que pode ser o que vivenciamos no último ano, mas pode ser outro, metáfora de eventos reincidentes durante a vida de qualquer um de nós. Solidão, envelhecimento, angústia e inação são temas desse relato.

No sexto capítulo, a professora Marcela Moura Torres Paim, recém chegada na UFRPE no momento em que foi convidada a participar deste projeto, retoma o importante tema da variação linguística e do preconceito linguístico. Em *Diversidade linguística e a prática no Período Letivo Excepcional*, são analisadas as vozes de alunos da universidade, tanto do curso de Letras como de outros departamentos, de forma a apontar como o fenômeno da variação é um tema fundamental dos saberes construídos na academia e como ele vai muito além dos limites desta.

Em *Autoria no ensino online: a tomada da palavra para dizer e se dizer na língua que é outra*, o professor Mizael Inácio do Nascimento estuda os gestos de autoria de alunos do Curso de Letras Português-Espanhol da UFRPE. Através de reflexões ancoradas na Análise do Discurso, o texto discute o que é mobilizado e o que está implicado nas ações de se expressar numa língua estrangeira, apontando

para o caráter fundamentalmente social em que se subscrevem os sujeitos-autores.

Também recém chegado à instituição, o professor Rafael Emil Korossy Marques nos conta sobre sua experiência enquanto surdo e professor de Libras durante a pandemia. A partir de seu relato *A vida de surdos na pandemia*, podemos refletir sobre como as dificuldades cotidianas impostas pela COVID-19 são sobremaneira agravadas para pessoas com deficiência, que são constantemente negligenciadas pela sociedade em geral.

Num texto intitulado *O educador em tempos de pandemia: relato de uma experiência*, a professora Vicentina Maria Ramires Borba põe em perspectiva o imaginário das hierarquias relacionadas aos diferentes níveis do magistério. Ao discutir o que aprendeu ao acompanhar as aulas de seu neto no formato remoto, apresenta um relato de como as práticas de formação docente vão além do conhecimento teórico adquirido em cursos formais e como o ser-professor, independente da esfera de atuação, põe em movimento saberes não estanques, capazes de frutificar conhecimento em quem quer que esteja aberto a aprender.

O critério de ordenamento dos textos não foi outro senão o de ordem alfabética dos primeiros nomes. Deliberadamente, não efetuei uma tentativa de agrupamento por temáticas ou gêneros empregados pelos autores. O objetivo dessa escolha é o de esboçar, ao menos nesse elemento, certa espécie de desordem que replique figurativamente alguns aspectos do que vivenciamos em alguns contextos extra-acadêmicos do último ano. Ao

mesmo tempo e apesar disso, os textos conformam um conjunto coeso que percorre em filigrana os caminhos e as pegadas que deixamos ao longo desse mais de um ano de experiências docentes durante uma pandemia.

O poema de Antonio Machado que abre este livro remete em variadas medidas ao modo como atuamos nos últimos meses. Fomos abrindo um caminho numa estrada ainda não pavimentada, fomos fazendo o caminho ao andar. A imagem do caminhante, no entanto, foi tolhida de liberdade. Vimo-nos caminhantes enclausurados buscando formas de (co)existir num contexto antes admitido apenas num passado longínquo ou em termos distópicos ou absurdistas. Seria precipitado, no entanto, dizer que não voltaremos a pisar nessa trilha; primeiro porque sequer a abandonamos, segundo porque estudos preveem que essa pode ser apenas a primeira de outras epidemias que este século nos reserva. Diante da indefinição do porvir, espero que as contribuições aqui reunidas deixem suas pegadas, e, com alguma esperança, que elas sejam um pouco mais que espuma no mar.

Por fim, registro meu agradecimento a todos os colegas que contribuíram com este projeto e desejo a todos uma proveitosa leitura.

Amanda Brandão A. Moreno

1. **INSÓLITA REALIDADE: UM ENTRE OUTROS RELATOS**

Amanda Brandão Araújo Moreno

Das incontáveis formas de que poderia lançar mão para iniciar esta conversa, optei por escolher uma que tentasse explicar, ainda que lateralmente, o processo de tomada de decisão que me levou a atuar de uma determinada forma e não de outra ao longo do período de que trata este texto, ou seja, os - por agora - onze meses pelos que se estende a experiência docente durante a pandemia da COVID-19, desde março de 2020 até o já entrado fevereiro de 2021, quando finalizo a redação dessa espécie híbrida e multiforme de relato.

A forma inicial que este escrito assumiu é também marcada pela experiência recente de leitura de *A peste*, do escritor franco-argelino Albert Camus. Conhecido e aclamado mundialmente, o referido romance oferece a seus leitores a possibilidade de estabelecer relações diretas com as experiências que temos vivenciado ou visto como espectadores. Meu primeiro contato com essa emblemática obra de Camus se deu, indiretamente, ainda no Ensino Médio, através das aulas de Mário Caridade, professor que fazia o esforço de tentar tornar digeríveis para os

adolescentes que éramos as principais reflexões de obras fundamentais do pensamento ocidental, da literatura e da filosofia. Naquele momento, por interessante que me parecesse a ideia por trás de *A peste*, o mito¹ do "autor difícil" e das reflexões demasiado profundas, para as quais eu nunca parecia "estar pronta", fizeram com que a iniciativa de ler a obra permanecesse no inconsciente até achar lugar confortável no esquecimento, naquela prateleira da memória destinada às leituras "de gente grande". O contato direto só se deu em 2020, inicialmente através da peça homônima², na qual o ator Pedro Osório apresentou *on-line* e ao vivo um monólogo adaptado do livro de Camus. Só depois é que efetivamente fui ao livro, e não pude me furtar de certa surpresa da leitura fluida, linguagem extremamente acessível e dos incontáveis paralelos possíveis com a realidade atual, numa obra que por muito tempo transitou na esfera do absurdo.

Nos primeiros parágrafos do referido romance, o narrador apresenta-nos Orã, cidade em que se passa a narrativa, e nos sugere que "uma forma conveniente de travar conhecimento com uma cidade é procurar saber

¹ Como professora de Literatura, não posso me furtar a fazer uma observação: o termo está empregado em seu sentido amplo, vinculado ao senso comum, remetendo a uma crença histórica e socialmente construída de que alguns autores hoje clássicos, por tratar de temas com algum traço filosófico, são necessariamente de difícil compreensão.

² Trata-se da peça "A peste", de direção de Vera Holtz e Guilherme Leme, apresentada *on-line* e ao vivo via plataforma de streaming, durante o ano de 2020 e ainda em cartaz. Disponível em <https://www.sympla.com.br/a-pest-de-camus--debate-interativo__1105909> Acesso em 24.jan.2021.

como se trabalha, como se ama e como se morre” (CAMUS, 2020, p. 09). Essa ponderação, sistematizada por Camus, foi algo que permeou minhas reflexões como docente no processo de organização didática e preparação para o Período Letivo Excepcional (PLE). Mesmo que não tivesse em mente a formulação nas palavras de Camus, um dos pontos de partida mais básicos para a tomada de decisão de como seriam as disciplinas ofertadas no formato remoto³ imposto pelo isolamento social foi pensar como seriam as experiências e possibilidades efetivas de contato dos alunos com as temáticas propostas em cada unidade curricular. Era necessário pensar qual o ambiente e recursos disponíveis para os deveres acadêmicos dos estudantes durante um momento que, por si só, impunha suas ameaças e restrições.

Pensar a cidade - e suas disparidades, as diferentes dimensões de experimentá-la e de experienciá-la -, pensar como se trabalha, como se ama, como se estuda, como se adocece e, em resumo, como se vive, devia ser o ponto de partida para considerar a diversidade das formas de viver

3 De acordo com o Regulamento do Período Letivo Excepcional da UFRPE, “compreende-se Ensino Remoto como a realização de atividades de ensino mediadas pelo uso de tecnologias, caracterizadas pelo conjunto de ações de ensino- aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais, formato distinto da Educação a Distância (EaD), compreendida como modalidade educacional que prioriza a mediação didático-pedagógica por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), com corpo profissional qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis na realização de atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.” (UFRPE, 2020a, p. 01)

dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e de aprender que seria posto em movimento através de uma estrutura que não fora a pactuada inicialmente por esses mesmos sujeitos, que estabeleceram um contrato didático aprioristicamente presencial. A quebra desse contrato, por mais que fosse não só justificada, mas imposta por uma pandemia cuja ameaça ainda não perdemos de vista, precisava ser devidamente refletida, estudada em suas estruturas mínimas e planejada de forma a minimizar os danos e, quem sabe, oportunizar uma via efetiva de aprendizagem significativa.

Ao mesmo tempo que se fez necessário pensar as relações entre os sujeitos e suas formas de viver e de se movimentar num ambiente determinado (Recife e região metropolitana, majoritariamente), foi igualmente necessário considerar que as experiências de cidade e de quarentena de todos os envolvidos nas atividades didáticas seriam fundamentalmente diversas entre si. Não era possível esperar que todos tivessem acesso regular à internet, equipamentos adequados e condições domésticas favoráveis ao estudo e ao trabalho. Os elementos que constituem cada um desses eixos precisavam ser considerados em seu caráter de não replicabilidade para todos, especialmente para todos os estudantes. Esse é um ponto de partida.

Um segundo elemento, certamente subjetivo e ainda mais singularizador, é a experiência da quarentena e do isolamento social em si. Praticamente todos nós estivemos com medo do vírus e do que ele pode causar à nossa família, a nós mesmos, aos nossos amigos e ao nosso país

enquanto coletividade. O medo e a consciência cidadã, aliados às recomendações dos órgãos legítimos de saúde e às possibilidades individuais de poder não sair (por não ser serviço essencial ou por poder trabalhar remotamente), foram os motivos pelos quais as pessoas ficaram (ou tentaram por um tempo ficar) em suas casas. A reclusão obrigatória, o afastamento dos amigos e da rotina fez com que muitos se sentissem tristes, melancólicos, irritados, depressivos. Limitar a visão àquilo que a janela ou a varanda propiciam olhar foi algo avassalador para muita gente, para muitos colegas, para muitos alunos e alunas.

Pessoalmente, e por vários motivos, não senti esse efeito castrador da pandemia. A minha experiência de Recife anterior a ela já era algo muito aproximado àquela engendrada pelo isolamento social. Minha rotina já era extremamente doméstica e encerrada em trânsitos muito bem definidos: a Universidade, local de trabalho; a casa dos pais; as compras básicas para a sobrevivência. Há muitos anos já não experimentava a cidade como ambiente de livre movimento, como ambiente de lazer. A violência constante e as agressões cotidianas já haviam gerado em mim um efeito de encarceramento voluntário, forma espontânea de autoproteção. Buscando fugir da habitual hostilidade do espaço, já me havia imposto uma espécie de autoexílio, sem que para isso houvesse deixado Recife. A relação com a cidade não foi, portanto, visceralmente alterada. Além disso, mantenho contato diário via aplicativos digitais com familiares e vivo na mesma casa com aqueles que mais amo, não sentindo, em sua plenitude, a ausência dos amores experimentada por tantos e de forma tão devastadora.

Portanto, apesar de particularmente não sentir de forma tão contundente o efeito castrador gerado pela pandemia, ele foi um elemento fundamental a considerar ao pensar no planejamento didático. Esse é um segundo ponto de partida.

Considerar e refletir sobre as relações do humano com o ambiente num cenário determinado é um dos grandes méritos do livro de Camus. Longe de querer postular que a literatura se resume ao que ensina, é certo que a leitura literária propicia também ambiente oportuno à aprendizagem. O trecho de *A peste* que resgato a seguir retoma parcialmente elementos que considere quando estava planejando como organizar as disciplinas no novo formato. Na primeira parte do romance, o narrador reflete:

O que é mais original na nossa cidade é a dificuldade que se pode ter para morrer. Dificuldade, aliás, não é o termo exato: seria mais certo falar em desconforto. Nunca é agradável ficar doente, mas há cidades e países que nos amparam na doença e onde podemos, de certo modo, nos entregar. O doente precisa de carinho, gosta de se apoiar em alguma coisa. É bastante natural. Em Orã, porém, os excessos do clima, a importância dos negócios que se tratam, a insignificância do cenário, a rapidez do crepúsculo e a qualidade dos prazeres, tudo exige boa saúde. Lá o doente fica muito só. O que dizer então daquele que vai morrer, apanhado na armadilha por detrás das paredes crepitantes de calor, enquanto, no mesmo minuto, toda uma população, ao telefone ou nos cafés, fala de letras de câmbio, de conhecimentos ou de

descontos? Compreenderão o que há de desconfortável na morte, mesmo moderna, quando ela chega assim, num lugar seco. (CAMUS, 2020, p. 11)

Antes de comentar o porquê de o trecho em questão trazer aportes para a forma como um professor organiza uma disciplina, é preciso pedir licença para a recorrência que há de uma palavra - e suas variações - que pode causar desconforto, especialmente quando é menos abstração que presença. É certo, no entanto, que todo o planejamento e posta em prática das atividades de ensino durante a pandemia precisaram considerar sua sombra e sua ameaça, já que a doença e as intimidações da morte eram a causa de todas as mudanças que ocorreram nesse ano. Não considerá-las seria por em marcha uma espécie de desumanização dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem que tornaria toda tentativa de ensinar prática automática e não dialógica, que terminaria por implicar, na melhor das hipóteses, em aprendizagem não significativa, isto é, diferente daquela em que novos conhecimentos (conceitos, modelos, proposições, ideias) passam a significar algo para o estudante e este passa a ser capaz de interpretar e resolver situações por conta própria. Era, portanto, necessário questionar-se quão amparados ou não estávamos todos, quão solitários, quão distantes dos amores e das amizades, quão apartados estávamos de nossa mais corriqueira "normalidade" e como o ambiente - a casa, a cidade, o país - respondia a essa nova realidade. Em termos de nação, a sensação era a de total desamparo. Em termos locais, ainda que menos indiferentes aos

possíveis efeitos da pandemia, muito precisava ser feito e poucas respostas foram efetivas dentro de uma cronologia eficiente que combatesse a propagação do vírus. Enquanto universidade, ações - das quais falaremos mais adiante - foram tomadas com o intuito de proteger a comunidade acadêmica. Essas ações, no entanto, como é natural, não funcionariam de forma isolada, já que o cenário geral exigia a participação combativa de todas as instituições, empresas e indivíduos.

A formação em licenciatura revela a importância de caracterizar bem o público-alvo e as condições de ensino para, só então, pensar em metodologias, articulando-as aos conteúdos específicos. É certo que durante os últimos meses o que já era notavelmente diverso atingiu um novo paroxismo: cada estudante teria condições diferentes de estudo, horários diferentes disponíveis, intervalos maiores ou menores de tempo para se dedicar às aulas e a tudo que elas demandariam num cenário que exigiria uma autonomia para a qual praticamente nenhum discente da modalidade presencial estava preparado. Como, então, planejar as disciplinas de maneira a garantir as condições necessárias a que cada estudante pudesse organizar seus estudos de acordo com as possibilidades efetivas em suas residências e, ainda, como conciliar os diversos contextos de todos os estudantes em conjunto? Não seria tarefa fácil e a resposta não seria única.

O caminho a ser seguido foi indicado pela instituição, em Resolução Normativa e no Regulamento que geriu os Períodos Letivos Excepcionais (2020.3 e 2020.4), e considerava a possibilidade de que cada docente, a partir

da especificidade dos cursos aos quais pertenciam e das disciplinas que ministravam, pudessem divergir. O exposto nos próximos tópicos tenta dar conta de como se deu a minha atuação individual no cenário que se esboçou depois do dia 16 de março de 2020, quando a UFRPE suspendeu suas atividades presenciais. O percurso que seguirei tentará contemplar, ainda que na sua incompletude, as atividades administrativas, de ensino, pesquisa e extensão que realizei ao longo da suspensão das atividades presenciais, de forma a demonstrar que a ideia que a palavra "suspensão" passa, a despeito do que alguns poucos tentaram encampar, para o caso em questão não é sinônimo de inatividade.

A instituição, o planejamento, as diretrizes

A Universidade Federal Rural de Pernambuco encontrou como forma de enfrentamento inicial do cenário pandêmico a suspensão das atividades presenciais, que se deu no dia 16 de março de 2020⁴. A decisão não foi isolada e fez parte das orientações do Consórcio Pernambuco Universitas, o qual reúne as principais instituições de ensino superior do estado. A partir de então, uma série de discussões começaram a ser levantadas pela administração superior e pelas pró-reitorias, tendo sempre em vista os avanços da COVID-19 e as formas possíveis de

⁴ A notícia foi publicada no site da instituição e divulgada em suas redes sociais. Disponível em <<http://ufrpe.br/br/content/comunicado-funcionamento-da-ufrpe-até-31-de-março>> Acesso em 12.nov.2020.

salvaguardar, dentro dos limites da lei, a saúde e segurança de todas as pessoas que fazem a universidade funcionar.

O termo “suspensão”, mesmo que acompanhado de “atividades presenciais”, causou em certa medida um escândalo social, isso porque parte das pessoas interpretaram essa notícia como se a universidade de repente tivesse deixado de funcionar por completo, o que não foi, em absoluto, o que aconteceu. O que houve foi, isso sim, uma transferência no modo de operar os deveres imediatos e, de fato, uma suspensão das aulas, que são parte das tarefas da instituição, mas não sua totalidade. Dessa forma, a partir de março, as atividades desenvolvidas passaram a ser realizadas de forma *on-line*.

Passadas algumas semanas, ficou claro que a pandemia estava longe de acabar. Com isso em vista, era imperativo que se pensasse em alternativas para dar continuidade também às atividades letivas, pois uma série de consequências problemáticas surgiriam do atraso indefinido do semestre. Ao mesmo tempo, era também claro que nem os professores nem os alunos estavam preparados para simplesmente fazer uma transposição imediata de suas atividades didáticas para uma modalidade nova, *on-line*. A própria natureza do ensino presencial se via comprometida com essa mudança. Cursos a distância poderiam ser menos comprometidos pela alteração, mas ainda assim sofreriam com ela, porque fatalmente afetariam, por exemplo, o uso dos pólos presenciais e a aplicação de atividades avaliativas presencialmente.

Quando se vislumbrou que a simples retomada de modo remoto das atividades, do ponto em que pararam no

semestre de 2020.1, não seria possível sem que houvesse prejuízo a alunos e professores, pôs-se em marcha o planejamento de alternativas que pudessem diminuir qualquer dano aos sujeitos envolvidos e, ao mesmo tempo, dar uma resposta à comunidade acadêmica e à sociedade como um todo. Em educação, é necessário planejamento e formação, as atividades não são feitas de improviso. Era imprescindível garantir que os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem dominassem as ferramentas básicas que seriam utilizadas no novo formato, e isso significava equipar a todos com os conhecimentos indispensáveis não só do conteúdo bruto de cada disciplina, mas das formas possíveis de adaptação do mesmo a um modelo ainda não utilizado pela maioria. Era, pois, imperativo aprender a usar *softwares* específicos, conhecer metodologias diferentes, adequadas ao ensino remoto, tanto no que tange ao ensinar remotamente, como no que concerne ao aprender nessa modalidade.

Além disso, era necessário que houvesse uma adesão de professores e alunos e isso só seria possível se eles tivessem equipamentos adequados e internet à disposição; assim sendo, uma instrumentação física também havia que ser feita. Como é possível supor, tudo isso requeria uma série de levantamentos e operacionalizações que demandariam tempo até que fosse efetivamente possível retomar as atividades num novo formato. E foi isso que aconteceu na universidade entre a suspensão das aulas em março e o início do ensino *on-line*.

Foi considerando todo esse contexto que a UFRPE criou uma alternativa à retomada do semestre de 2020.1,

através do que ficou nomeado como Período Letivo Excepcional (PLE). Este foi aprovado em 21 de julho de 2020 e instituiu dois períodos extras, 2020.3 e 2020.4, de adesão opcional por professores e alunos. Dessa forma, apenas aqueles que reunissem as condições necessárias, tanto em questão de conhecimento técnico, quanto em instrumentação tecnológica, voltariam a desenvolver atividades didáticas.

Por se tratar de situação extraordinária e não poder replicar todos os elementos da lida cotidiana da instituição, o Período Letivo Excepcional requereu regulação própria que desse conta de suas especificidades e enquadrasse as mesmas dentro dos critérios da legislação brasileira. Foram, então, elaboradas resoluções e regulamentos que dessem conta dessa dimensão; entre eles, destacamos o *Regulamento do PLE* e as *Resoluções nº 85/2020* e *185/2020*, que dispõem “sobre a regulamentação, em caráter excepcional, da oferta de unidades curriculares e de outras atividades acadêmicas [...], no formato remoto, no âmbito dos cursos de graduação [...], em função da suspensão das atividades presenciais devido à pandemia do COVID-19” (UFRPE, 2020c, p. 01).

Tais documentos incorporaram em suas minutas as principais questões que poderiam surgir no cenário que se esboçava e incluíam diretrizes de como lidar com elas. Um ponto muito relevante apresentado foi sobre a formação e capacitação tanto de docentes como de discentes para o novo formato. Uma série de cursos, oficinas e *lives* foram propostos, com várias turmas, para propiciar o aprendizado

das principais ferramentas que garantissem o ensino remoto.

Outro ponto fundamental teve a ver diretamente com o formato em que ocorreriam as aulas. No Regulamento do PLE encontramos a seguinte orientação:

Art. 9o. As atividades pedagógicas não presenciais podem ser realizadas por meio de interações síncronas e/ou assíncronas, **priorizando-se as atividades desconectadas do momento real** dos processos comunicativos mediados por tecnologias digitais, por **proporcionarem maior flexibilização temporal e espacial**.

[...]

§ 2o As interações assíncronas não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, permitindo maior flexibilidade temporal e especial, considerando-se, como exemplos: fóruns virtuais, blogs, wikis, videoaulas gravadas e outras;

§ 3o Na dinâmica das unidades curriculares, eventos planejados para dirimir dúvidas e/ou construção coletiva são estimulados a ocorrerem também de forma assíncrona, utilizando os canais de fóruns das plataformas de ensino remoto ou outros aplicativos;

§ 4o Sendo necessária a realização de atividade síncrona, recomenda-se que esta seja gravada e que seja disponibilizada na plataforma de ensino da unidade curricular para posterior acesso do estudante (UFRPE, 2020a, p. 03, grifos meus)

Considerando que cada estudante teria condições diferentes de estudo - horário, estados de ânimo, disponibilidade de espaço e aparelhos tecnológicos-, a possibilidade de oportunizar ao próprio estudante a organização de sua aprendizagem parecia uma saída, se não efetiva, ao menos conciliadora. Esse foi mais um ponto de partida para o planejamento pedagógico, como veremos adiante.

Atividades didáticas

Priorizar as atividades didáticas de forma assíncrona foi o elemento norteador de todo o planejamento pedagógico das disciplinas que ministrei durante os Períodos Letivos Excepcionais 2020.3 e 2020.4, a saber: Literatura em Língua Espanhola I e Literatura em Língua Espanhola II. Além de propiciar que os alunos pudessem organizar seus cronogramas de estudo de acordo com suas possibilidades individuais, essa era uma forma também de contornar dois problemas inerentes às atividades síncronas: a instabilidade das conexões de internet e a invasão dos espaços privados.

Este último tema foi uma preocupação individual, não apenas no que concerne à esfera didática e de relacionamento com os alunos, mas também em seu viés administrativo, em reuniões por videoconferência. Por ser uma pessoa reservada que sequer costuma postar fotos particulares em redes sociais, a ideia de ter a imagem veiculada me pareceu, desde o início, problemática. Aparecer em videos, ser gravada, expor o espaço

doméstico constituía algo a ser evitado. Também nesse sentido as atividades assíncronas foram uma opção mais coerente, já que a ausência de interação imediata facilita a omissão da imagem. Na outra ponta, os alunos também teriam sua intimidade salvaguardada por essa escolha.

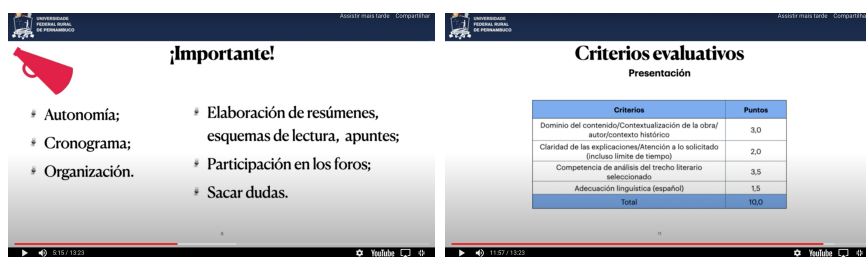
Por outro lado, atividades assíncronas exigem um maior nível de organização pessoal e de comprometimento com a própria formação, uma vez que a figura do professor, virtualizada, não estaria tão acessível quanto numa atividade realizada por todos de forma simultânea. Além disso, professores e alunos de cursos presenciais não necessariamente estariam habituados a um processo didático que demandasse tamanha autonomia discente, como o *on-line*. Para atingir o êxito esperado ao longo das disciplinas, era necessário, pois, criar ferramentas que proporcionassem aos alunos superar esses entraves iniciais. Nesse sentido, tive em meu favor a experiência de aproximadamente cinco anos como tutora em um curso de Licenciatura em Letras/Espanhol EaD em outra instituição. Apesar de ser um elemento facilitador, esse não era a garantia absoluta do êxito, porque a fórmula didática que estava por iniciar não era a da educação a distância, que tem características específicas, mas outra, com a qual efetivamente não tinha experiência.

Considerando o exposto, lancei mão de duas estratégias iniciais, disponibilizadas desde o primeiro dia letivo, para cada disciplina. A primeira delas foi a elaboração e disponibilização de um vídeo explicativo da ementa, conteúdos programáticos específicos, objetivos, metodologia e processos avaliativos. Nele, cada um desses

elementos foram expostos e comentados por mim, com ênfase em dois deles: a metodologia da disciplina, que contou com sugestões de como os alunos poderiam começar a se organizar individualmente, através da elaboração de um cronograma de estudos considerando a carga horária da disciplina, o fichamento de textos, a participação em fóruns de atividades e de dúvidas, etc; e os critérios avaliativos de cada atividade que geraria uma nota. Dessa forma, o aluno poderia começar a se preparar para a rotina de estudos e para as avaliações, desde o primeiro dia de aula. Além disso, poderia consultar o vídeo quantas vezes precisasse ao longo do PLE.

Figura 1 - print screen de telas do vídeo introdutório de disciplina

Fonte: a autora.



¡Importante!

- * Autonomía;
- * Cronograma;
- * Organización.
- * Elaboración de resúmenes, esquemas de lectura, apuntes;
- * Participación en los foros;
- * Sacar dudas.

Criterios evaluativos
Presentación

Criterios	Puntos
Domínio del contenido/Contextualización de la obra/ autor/contexto histórico	3,0
Claridad de las explicaciones/Atención a lo solicitado (Incluso límite de tiempo)	2,0
Competencia de análisis del trocho literario seleccionado	3,5
Adecuación lingüística (español)	1,5
Total	10,0

A segunda estratégia era dirigida de forma mais específica a cada conjunto de conteúdos curriculares e tentava dar instruções específicas do que seria demandado de cada aluno individualmente por unidade didática, por semana. Trata-se de um “Esquema de estudos”, disponibilizado na página da disciplina no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e por e-mail, que indicava o que

seria visto naquele momento, o que o estudante precisava fazer, e em que ordem preferencial. Esse esquema foi disponibilizado nas primeiras semanas das disciplinas, com objetivo norteador e exemplificativo de como os alunos poderiam, aos poucos, criar seus próprios esquemas de estudo.

Figura 2 - fragmento de *Esquema de Estudos* sugerido para a primeira semana da disciplina Literatura em Língua Espanhola 1.

Fonte: a autora.

Literatura en Lengua Española 1

Profa. Dra. Amanda Brandão A. Moreno

En ese archivo están discriminados las etapas y procesos que cada estudiante deberá desarrollar y realizar a lo largo de la asignatura para que logre cumplir todos los mínimos requisitos para su aprobación. Se sugiere seguir el orden indicado para organizar los estudios.

Además, como actitudes complementarias, es importante que los estudiantes hagan apuntes y resúmenes de todos los materiales estudiados; consulten fuentes alternativas para pesquisa, sobre todo en los materiales básicos y complementarios; y saquen las dudas en los foros.

Realizar un cronograma de estudios también es fundamental para lograr superar cada etapa y organizar su propio ritmo.

Esquema de estudios

Unidad 1 - Literatura Medieval

Semana	Proceso/Actividad
1	1. Asistir al video "Introducción a la Edad Media española"; 2. Leer los Temas (capítulos) 1 y 2 de "Historia de España. Manual para estudiantes de español de las Secciones Bilingües" (páginas 07-33); 3. Participar del Foro - Actividad formativa - Historia de España Medieval; 4. Asistir al video "La lírica primitiva"; 5. Asistir al video "Épica española medieval"; 6. Participar del Foro - Actividad formativa - Cantar de Mio Cid- Texto básico: Capítulos 1 y 2 de DEYERMOND, A.D. Historia de la literatura española. La edad media. Barcelona: Ariel, 1999. Textos complementarios: • MECD. Historia de España. Manual para estudiantes de español de las Secciones Bilingües. • POEMA del Cid. • CANTAR de las mocedades del Cid. • POEMA de Fernán González.

As disciplinas que ministrei durante o PLE foram disciplinas que ainda não havia dado presencialmente, o que tornava ainda mais importante o *feedback* dos estudantes no que se referia ao método e ao ritmo das aulas. Aulas presenciais propiciam ao docente averiguar alguns elementos da rotina das mesmas de forma imediata, através das expressões dos alunos, das dúvidas que aparecem, dos comentários espontâneos que surgem durante uma interação direta. Nas aulas assíncronas esse elemento foi reduzido ao que os alunos comentavam via mensagens nos fóruns ou por e-mail. Por esse motivo, no vídeo inicial de apresentação, indiquei que momentos síncronos poderiam ser requeridos pela turma e, em sua ocasião, a participação discente seria voluntária. Dessa forma, aqueles que sentissem a necessidade de um contato direto poderiam ser contemplados, sem prejuízo dos demais.

As atividades avaliativas e de frequência também contemplaram esse caráter individual do tempo de estudo de cada aluno. Cada uma das atividades avaliativas ficou disponível por uma média de quinze dias, de forma a caber dentro dos horários semanais de cada estudante. As atividades para cômputo da frequência também tiveram esse caráter, e podiam ser entregues dentro dos limites do PLE, de modo que se uma semana fosse particularmente sobrecarregada para um estudante, ele ainda assim poderia ter sua frequência computada desde que fizesse as atividades propostas.

Quanto à forma de adaptação do conteúdo, utilizei videoaulas, em sua maioria elaboradas e gravadas por mim, com anterioridade à data específica do conteúdo a ser estudado. Dessa forma, os estudantes que conseguissem ser mais ágeis na realização do que era requerido em uma dada semana poderiam iniciar os estudos relativos à semana posterior sem interrupções, se assim julgassem conveniente. A utilização de videoaulas particularmente para as disciplinas de Literatura que ministrei foi conveniente por conseguir ser uma estratégia que contornou a ausência de alguns textos teóricos que o formato remoto tornou indisponíveis aos estudantes, pela impossibilidade de acessar a biblioteca, por exemplo. Considerando essa organização, as unidades curriculares correram de forma adequada, com um bom rendimento dos alunos que as frequentavam regularmente.

Além das atividades didáticas, professores do magistério superior exercem outras, que estão imbricadas à esfera didático-acadêmica, como as atividades de pesquisa, extensão e tarefas administrativas. Esses três últimos eixos são muitas vezes invisibilizados no imaginário social, mas ocupam um lugar de grande relevo no cotidiano do acadêmico, tanto no que concerne à relevância de cada um desses eixos, quanto no que se refere à carga horária que eles demandam. Por se tratar de atribuições indissociáveis do fazer acadêmico efetivo, elas também fazem parte deste relato, assim como fizeram (e continuam fazendo) da experiência de trabalho durante a pandemia.

As atividades administrativas

Diferente das atividades didáticas, que efetivamente se viram paralisadas por alguns meses praticamente em todas as instituições de ensino públicas brasileiras, as demais atividades que compõem a carga horária e a rotina do docente na esfera federal do magistério superior não só não pararam como se intensificaram. A necessidade de adequar todo o fazer acadêmico a um novo modelo precisou engajar todas as comissões, coordenações, diretorias, núcleos, supervisores de área, pró-reitorias, administração superior e demais esferas do fazer administrativo para discutir que medidas adotar e elaborar os documentos que iriam norteá-las. Além dessa demanda, que não era pequena, havia as outras, da rotina universitária, que tampouco ficaram suspensas.

Dentre as atividades das quais faço parte no âmbito administrativo, cabe sinalizar algumas delas que se mantiveram ininterruptamente durante a pandemia. A primeira que merece menção foi a do Comitê Interno do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UFRPE, que precisava dar conta dos editais de iniciação científica na instituição e precisava cumprir um calendário nacional que não foi alterado por conta da pandemia. Para tratar dos editais, das inscrições, da conferência de documentação, das avaliações de projetos e planos de trabalho, foram várias dezenas de horas divididas entre tarefas individuais dos representantes do Comitê em cada departamento e reuniões ordinárias com todo o Comitê

Institucional, algumas das quais ultrapassaram a marca das cinco horas seguidas.

Os Colegiados de Coordenação Didática (CCD's), em particular o de Letras e o de Zootecnia, os quais integro como membro titular, também seguiram suas rotinas de reuniões ordinárias, via videoconferência, com eventuais reuniões extraordinárias, em decorrência da demanda. Tais colegiados tiveram que considerar as novas regulações para as atividades que já cumpriam, considerando o Regulamento do PLE e as implicações das resoluções normativas que o regiam.

No âmbito do Departamento de Letras, também foi necessária a ação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), em comunicação direta com o CCD do curso, para as diversas demandas que a implementação do PLE geraram, entre elas a elaboração e aprovação do Plano de Ensino Remoto do Curso, a ser incorporado ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC); a elaboração e aprovação das equivalências, de novos planos de ensino; enfim: de toda a documentação, por parte do curso, que se fazia necessária.

Para além das comissões e núcleos que oficialmente integro como membro titular, fui testemunha do intenso trabalho de outras comissões do Departamento de Letras, como as de Pesquisa, Extensão e Planejamento, além do Conselho Técnico Administrativo (CTA), e de outros departamentos da universidade que seguiram atuando de forma remota e sistemática.

Cabe ainda assinalar um elemento que contribuiu sobremaneira para a manutenção de todas essas atividades de forma segura para todos nelas envolvidos, que foi a

implementação, posterior ao início da pandemia e da suspensão das atividades presenciais, do SIPAC, o Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos. Através dele, foi possível manter o fluxo de processos e documentos digitalmente, permitindo que as novas solicitações fossem abertas de forma *on-line*. Esse é um, entre muitos exemplos, de como a gestão universitária tentou otimizar o trabalho apesar do cenário pandêmico.

Pesquisa e extensão

Assim como as atividades administrativas, as atividades de pesquisa e extensão não foram integralmente interrompidas, apenas parcialmente remodeladas. Parte delas já era feita de forma *on-line*, algumas inclusive costumavam ser feitas de casa mesmo antes da pandemia, como os pareceres para periódicos, as leituras para os projetos de pesquisa, a elaboração de artigos, entre outras.

No que tange à extensão, foi notável a readaptação da maioria das práticas aos formatos *on-line*. Os congressos, cursos e seminários, que geralmente seriam realizados presencialmente num ambiente físico universitário, foram inicialmente adiados e, quando ficou claro que não havia ainda expectativa de quando seria possível retomar a presencialidade dos mesmos, se efetivaram através de *lives*, videoconferências e *sites* adaptados ao diálogo necessário e inerente a esses tipos de eventos acadêmicos.

A UFRPE disponibilizou uma série de cursos de capacitação para professores, alunos e servidores técnicos-

administrativos com o intuito de prover a formação para a atuação no formato remoto que se impunha no momento. Também cedeu espaço para congressos e seminários virtuais em diversas áreas do conhecimento. Tive a oportunidade de realizar alguns dos cursos e oficinas e de participar de alguns dos seminários organizados pela instituição. Naqueles momentos, ficou claro que a adaptação estava em curso, que havia dificuldades ainda por descobrir e a ser superadas, mas que havia também um esforço de identificá-las e traçar um plano de ação que visasse à sua resolução.

Essa estrutura também ficou clara nos diversos congressos organizados por acadêmicos de Letras e áreas correlatas, num campo amplo, e dos Estudos Hispânicos (literatura, língua, cultura e ensino), num campo específico de atuação. Eventos periódicos e já consagrados nas diversas áreas de estudo foram adaptados para serem realizados de forma *on-line*. Participei de vários deles tanto como ouvinte, quanto como palestrante ou participante de mesas coordenadas e ficou claro que, apesar da novidade da ambientação diversa do que estávamos todos acostumados, o caráter dialógico e de promoção da circulação do conhecimento continuava presente e havia talvez até se expandido, já que exigiam menos investimento financeiro (com passagens e hospedagem, por exemplo) que suas versões presenciais.

As tarefas vinculadas à pesquisa foram as que talvez tenham sofrido menor alteração pela pandemia. Nesse sentido e considerando o atual momento, atuo num campo privilegiado de estudos, que não demanda laboratórios ou

estruturas físicas além das que já possuo em minha residência. Como as pesquisas que desenvolvo são na área de Literatura Hispano-americana e os projetos a elas vinculados são essencialmente bibliográficos, e como essa bibliografia é via de regra adquirida com recursos próprios (ou de domínio público na internet), a pandemia não afetou diretamente essa parte do fazer acadêmico.

O que efetivamente se alterou nesse campo foram as formas de interagir com o Grupo de Pesquisa e com os orientandos. No cenário regular, anterior à pandemia, nos reuníamos quinzenalmente ou mensalmente para debater os planos de trabalho individuais dos estudantes e fazer leituras dirigidas específicas para os projetos em andamento. Com a suspensão das atividades presenciais, essa interação foi virtualizada, através de reuniões via *Google Meet*. Apesar da mudança, as reuniões mantiveram a capacidade de dar conta do aparato teórico necessário à pesquisa, de discutir textos e ideias, de trabalhar os relatórios e de manter o Grupo atualizado e sem atrasos. A participação ativa e interessada dos estudantes pesquisadores foi fundamental para que isso acontecesse.

Também houve adaptação das orientações de outras naturezas e de bancas de trabalhos de conclusão de curso e de pós-graduação (qualificações e defesas de mestrado e doutorado) para a versão remota, fosse através de videoconferência, fosse através da emissão de pareceres.

Outro viés do fazer acadêmico que não só se manteve, mas na minha experiência pessoal foi intensificado, foi a elaboração de pareceres para revistas especializadas. Durante o último ano, não só me mantive

como parecerista *ad hoc* de algumas revistas, como passei a integrar o corpo de pareceristas de outras, das quais até então não fazia parte.

Considerando tudo isso, é possível notar que são múltiplas e variadas as tarefas desenvolvidas pelo professor do magistério superior. Elas não se limitam a dar aulas e demandam uma carga horária que não raro ultrapassa as quarenta horas semanais de dedicação exclusiva.

À guisa de conclusão

O narrador de *A peste* vaticina que o contínuo estado de epidemia e isolamento faz suprimir os juízos de valor naqueles que estão confinados e cujas rotinas foram alteradas. As pessoas “perdiam a aparência do senso crítico ao mesmo tempo que ganhavam a aparência do sangue-frio” (CAMUS, 2020, p. 172). Em alguns sentidos e cenários, parece que isso está acontecendo no Brasil: já ultrapassamos os duzentos e cinquenta mil mortos, a vacinação em massa ainda parece um projeto quimérico, já entendemos que houve uma “segunda onda” da doença, há novas variantes do vírus, mais severas, circulando entre os estados e, ainda assim, homens, mulheres e crianças andam com a máscara a tiracolo, fora da face. As praias seguem cheias aos fins de semana, os restaurantes e bares voltam a ser frequentados e uma dança estranha com o perigo parece agitar as consciências e os corpos. Se por um lado é necessário não perder de vista que algumas das pessoas que integram esse cenário algo caótico vivem situações cotidianas que, embora não tornem integralmente

razoáveis suas escolhas, certamente explicam o porquê de elas existirem - a indignidade do transporte público lotado, a falta de água nas periferias, tantos outros fatores - , por outro é também evidente que essas mesmas posturas denunciam uma espécie de indiferença, menosprezo ou omissão diante do que ainda está acontecendo, é talvez o “sangue-frio” de que fala Camus.

Nesse contexto, pergunto-me se são válidas também outras proposições do autor sobre as alterações do espírito humano após um período constante de privações e dificuldades. Em um dado momento, o narrador diz: “Na verdade, tudo se tornava presente para eles. A peste, é preciso que se diga, tirara de todos o poder do amor e até mesmo da amizade. Porque o amor exige um pouco de futuro e para nós só havia instantes” (CAMUS, 2020, p.170). Questiono-me se o que há nessa sede, nessa urgência de tempo presente nas praias e nos bares é de fato a fuga do amor ou sua redimensionalização num “eu” não coletivo. O mesmo narrador se corrige algumas páginas depois, ao dizer que “O nosso amor, sem dúvida, estava presente ainda, mas simplesmente era inutilizável, pesado, inerte, estéril, como o crime ou a condenação. Não era mais que uma paciência sem futuro e uma espera obstinada” (CAMUS, 2020, p.173). É certo que o cenário pandêmico pode gerar alterações na forma como sentimos e percebemos o que vivemos, e isso fica claro na dimensão do trabalho acadêmico e também fora da academia. Nesse momento, ainda é precipitado especular como seremos quando tudo isso passar e o que nos resta é, por um lado, “esse ligeiro desânimo diante do futuro que se chama

inquietação” (CAMUS, 2020, p. 41) e, por outro, a necessidade de estar atentos e conscientes de cada passo dado.

Referências

CAMUS, A. **A peste**. Trad. Valerie Rumjanek Chaves. - 30ªed. - Rio de Janeiro: Record, 2020.

UFRPE. **Regulamento do Período Letivo Excepcional**. 2020. Disponível em <http://www.ufrpe.br/sites/www.ufrpe.br/files/REGULAMENTO%20PLE_GERAL%20%20FINAL%20CEPE_0.pdf> Acesso em 27.jan.2021.

UFRPE. **Resolução nº 85/2020-CEPE**. Disponível em <<http://www.preg.ufrpe.br/sites/www4.depaacademicos.ufrpe.br/files/Resolucao%20085-2020%20-%20CEPE-UFRPE%20%20%20-%20PLE.pdf>>. Acesso em 27.jan.2021.

UFRPE. **Resolução nº 185/2020-CEPE**. Disponível em <<http://ufrpe.br/sites/ufrpe.br/files/RECEPE185.2020%20ALTERAÇÃO%20RES.085.2020%20PLE.pdf>> Acesso em 27.jan.2021.

2.

A RAIVA E A INAÇÃO: O TRABALHO INVISIBILIZADO E A PANDEMIA. RELATOS PANDÊMICOS: O QUE PENSAVA QUANDO NÃO PENSAVA EM NADA

Brenda Carlos de Andrade

Toda história tem um começo, mas, talvez, começar por aquilo que considero o começo não faça sentido nesse relato (sim, acabei optando por esse gênero tão esquivo e escorregadio (pouco definível) que é o relato). O começo nas relações de causas e consequências estabelecidas por nossas subjetividades são sempre muito anteriores aos “fatos”. Há, portanto, uma intenção de manter-me inicialmente vinculada aos fatos, pelo menos como ponto de partida. O ponto de partida aqui não poderia ser outro: o início da quarentena para mim. E o começo foi o 15 de março de 2020...

Esse dia era um domingo de um fim de semana estranho que havia começado com as primeiras sombras mais intensas da pandemia. Na sexta, almoçando com um amigo na universidade, apareceu no meio da conversa a informação de que a Unicamp acabava de comunicar a suspensão das aulas e outras atividades. O covid-19 já circulava, como vírus e notícia, entre nós no Nordeste, mas ainda andava envolto em uma nuvem de ceticismo. Acho que a grande pergunta que nos fazíamos era se o vírus era isso tudo. Talvez a distância tente apagar essa primeira reação, mas o fato é que quase todos nos defrontamos com algumas dessas perguntas: o que esse vírus tem de tão sério? Como pode ser tão ruim se a taxa de mortalidade é mais baixa que a de outros vírus? O que ele tem de pior comparado com Sars, H1N1, chicungunha, dengue? Não era um negacionismo, mas, me parece, que todos flertamos com o demônio da “gripezinha”. Claro que cada um a sua maneira e não no modelo, intensidade e *timing* incorreto de seu mais famoso enunciador. Confesso que me fiz várias vezes todas essas perguntas (o erro faz parte do processo de aprendizagem e nós, professores, conhecemos bem esse quase provérbio). Enfim, o domingo estava atravessado por tudo isso, e por outras coisas pessoais, quando, no fim da tarde, recebi (recebemos) a notícia de que o Consórcio das Universidades de Pernambuco havia decidido suspender as aulas por 30 dias.

Recebi a notícia com certa alegria de professor que sempre tem trabalho atrasado e vai usar esse tempo para colocar a vida profissional em dia. Não devia me orgulhar dessa felicidade, porém, dentre as coisas que estou

admitindo aqui das quais não me orgulho, essa é uma delas. Também é importante pensar em duas faces dessa felicidade. A primeira delas é que professores em geral, e universitários mais especificamente, ao contrário do que vem se disseminando ao longo dos últimos anos, tem uma carga horária grande e imprecisa que excede as oito horas diárias, cinco dias na semana, e os horários comerciais. Há uma (grande) quantidade de trabalho invisibilizado na docência. A segunda coisa está relacionada com o lugar que ocupo, como professora concursada, sabia que algum tempo de paralização não me afetaria economicamente. Daí a possibilidade de receber com certa alegria (inconsequente) essa notícia. Não me orgulho, mas entendo os meus motivos (e de muitos colegas também) e espero que vocês entendam ao final desse texto. Quando o semestre foi suspenso, tinha uma semana para terminar um plano de curso para uma disciplina do mestrado, três planos de trabalho de iniciação científica e revisar meu projeto de pós-doutorado. Tinha que fazer tudo isso enquanto ministrava três disciplinas de graduação, uma disciplina para mestrado e doutorado, uma disciplina de Leitura Dirigida e orientava onze alunos. Também gostaria de deixar claro aqui que, em termos de carga horária, estou entre profissionais privilegiados da minha área. Ou seja, em português corrente, o buraco é bem mais embaixo. Por isso a alegria (um tanto ambígua) da notícia: a suspensão me dava tempo para escrever e elaborar o que estava atrasado. A ambiguidade vinha do fato de nunca ter acreditado que seriam só 30/40 dias. A experiência relatada por amigos que moram fora do país me dizia que até o fim dessa

situação iriam pelo menos três meses. Meu pessimismo aguçado também estava errando – tem horas que todas as previsões falham. O que importa é que esse grande dia da marmota¹ que foi 2020 começava ali.

Etapa 1 – Alívio ou Apocalipse

Em um primeiro momento, acho que pude identificar dois tipos de reações que surgiram com a instituição da quarentena (estado de quarentena) em várias cidades: aqueles que sentiram certo alívio com a suspensão das atividades e os que anteviram o apocalipse. Estava entre os primeiros, francamente o apocalipse não é bem minha praia e acho que fiquei imune a esse discurso depois de tantos programas do Globo Repórter sobre o fim do mundo. Sim, pessoas jovens, antes da temática desse programa ser sobre os “mundos longínquos” com esse tom de *National Geographic* com pitadas turísticas, o foco do programa era o fim do mundo (ou sua possibilidade) na remota década 1990. Foram muitas angústias e crises de asma para que finalmente esse discurso parasse de ter um efeito intenso em mim.

Além desse efeito “Globo Repórter”, confesso que, há alguns anos, depois de ter assistido ao documentário francês *Demain*, a sedução desse tipo de narrativa do fim deixou realmente de ter qualquer tipo de reverberação concreta em mim. O argumento do documentário se

1 Referência ao filme *Grounhog Day* (1993), com Bill Murray e Andie McDowell. Em português, o título é *O feitiço do tempo*.

desenvolve sobre o fato de termos naturalizado o discurso catastrófico de tal forma que já não sabemos construir narrativas ativas de solução. Não posso dizer que o filme seja um exemplo em seu gênero, nem uma peça particularmente incrível, mas esse eixo sobre o qual se estrutura me pegou e tenho refletido sobre ele até hoje. Por isso, na minha vida, passei a ter como um exercício ativo evitar a repetição desse tipo de *script*, que, em geral, não contribui para soluções reais.

Entre os aliviados, houve certa adaptação rápida da rotina com tentativas de melhorar os hábitos do cotidiano, uma certa lógica de higiene da vida. Há uma ampla gama de tipos dentro desse grupo, desde os que sinceramente desejavam dormir oito horas por dia até os escravos da felicidade midiática e seus *coachs*. Como disse antes, estava nesse grupo. Para mim, as adaptações foram relativamente rápidas e, inicialmente, conseguir dormir oito horas por dia foi realmente um presente. Como a indeterminação e as incertezas eram grandes, as primeiras semanas pareceram quase pacatas em termos de trabalho. O alívio se materializava ainda que fosse fugaz.

De tudo que estou comentando aqui, é preciso destacar algumas coisas óbvias e outras nem tanto. A primeira delas, e mais óbvia, é o grau de subjetividade desse texto, é um relato da minha experiência, de um local de observação que é sim privilegiado e que, especialmente nesse tópico, carece sim de uma visão mais ampla de diversos setores sociais nesse primeiro momento da pandemia. Isso é proposital tanto porque entendo a necessidade de assumirmos responsabilidade sobre

pensamentos e atos, mesmo que mais na frente não nos orgulhemos deles, como porque me parece importante entender que a vivência da pandemia está relacionada a estruturas anteriores que influenciam as formas de viver esse momento. Existe a pandemia, doença e o vírus, e existem as pandemias, as várias formas de viver esse momento que estão articuladas à localização geográfica, econômica e social. Isso que começo comentando aqui foram as primeiras observações que acompanhei na minha bolha social. Outra coisa que gostaria também de ressaltar é que não estou querendo criticar nem valorizar nenhuma das posturas descritas anteriormente. Não gosto do discurso apocalíptico porque acho uma chave pouco produtiva de ação/reação, mas entendo que somos demasiadamente expostos a esse tipo de narrativa para não sermos suscetíveis. Isso me parece algo tão claro que recentemente, enquanto assistia em sequência os filmes *2012* (2009) e *Waterworld* (1995)², me dei conta de como vários comportamentos de desespero no início da pandemia repetiam fórmulas desse cinema. Fico um tanto chocada porque a conclusão é que de alguma maneira aprendemos a reagir por essas narrativas (do apocalipse, em outros casos do medo e às vezes até mesmo sobre o

2 Detalhe nada irrelevante, assisti ambos em sequência porque assim foram exibidos por um canal de tv por assinatura durante o mês de novembro 2020. Vários canais ao longo da quarentena parecem ter ressuscitado alguns clássicos do cinema apocalíptico durante esses meses de pandemia.

amor³). Meu ponto é que são experiências aprendidas, não haveria um problema grande se, por trás dessas experiências aprendidas pelas mídias não houvesse cheiro de manipulação. Também me parece interessante que, entre a experiência aprendida pelos relatos/discursos, ficcionais ou não, haja um ponto de reflexão, que entre o aprendido e o vivido seja gerada um novo relato de experiência e não só repetir a forma de comportamento da narrativa.

Etapas 2 – Além da minha bolha: aterrissando para a realidade e se chocando com o espaço virtual

Passadas as primeiras semanas, acho que houve uma espécie de aterrissagem para todos. Passado o choque de uma ideia de pandemia, começa a vir certo entendimento sobre o que é ou não é essa pandemia. Obviamente as preocupações começam a aumentar. Mais do que isso, para mim, o mundo voltou a ter uma materialidade que ia além das pobres e parcas fronteiras do meu apartamento. Voltei a ministrar aulas virtuais e ter que participar das reuniões de trabalho. O trabalho, que, em um primeiro momento, ficou em suspenso para mim e muitos colegas, foi retomado. A vida fora também precisou em alguma medida ser retomada. Talvez pudesse ainda nesse momento ter permanecido em casa, mas, com as semanas de isolamento,

3 Acho que nesse último ponto trabalhos como *História do amor no ocidente*, de Denis de Rougemont, e *Amor líquido*, de Zygmunt Bauman, podem ser elucidativos.

percebi que estava desenvolvendo um medo da cidade. Decidi então, como forma de não me sentir privada do espaço da cidade, continuar saindo para compras (que normalmente eram conjugadas com caminhadas). Manter a rotina semanal de mercado e padaria e voltar ao trabalho foram coisas que, os poucos, começaram a me devolver uma visão de Recife, da cidade, e do mundo ao redor.

O choque dessas saídas que passaram a ser mais demoradas era descobrir que o mundo permanecia o mesmo, quase idêntico ao que havia antes da pandemia, para muita gente. Até esse momento, não sei precisar o que me fez voltar a olhar o mundo: talvez a volta ao trabalho, talvez um grau menor de tensão que passei a ter quando precisava sair, talvez a dissolução do medo inicial. O fato é que, nesse segundo momento, comecei a conseguir observar com mais atenção e o mundo continuava desigual como sempre, quiçá ainda mais. O isolamento inicial não era/foi massivo; era um luxo e também muitas vezes reflexo de posicionamentos ideológicos. Entender essa variabilidade foi chocante. Ainda mais chocante era aceitar o óbvio recorte social que a pandemia trazia.

Moro em um bairro popular que se viu transformado nas últimas décadas pela expansão imobiliária, criando divisões geográficas e sociais muito claras. Assim, existe uma Casa Amarela original e popular e existe uma Casa Amarela “esquizofrênica” que acha que é Casa Forte⁴. Moro na fronteira da parte esquizofrênica, de forma que, às vezes, com só atravessar uma rua muda-se completamente de

4 Bairro de classe média e média alta em Recife.

cenário. Essas saídas me causavam com frequência angústia pela notória diferença do que se passava em um mesmo bairro. Eram dois mundos distintos que ocupavam, por coincidência ou por ironia, um mesmo espaço geográfico. Na Casa Amarela esquizofrênica, as ruas estavam quase sempre vazias ou com pessoas usando máscaras, os supermercados tinham protocolo de limpeza (controlavam número de clientes, aferiam temperatura, limpavam carrinhos e mãos com álcool). Como parte da paisagem, se encontrava, de vez em quando, alguém que contrariava o tom geral e era visto passeando sem máscara, porque acreditava que a doença não era nada demais. Na Casa Amarela tradicional, as ruas estavam apinhadas de gente, poucas pessoas usavam máscaras e, dentre essas, muitas usavam de maneira incorreta. Os supermercados viviam cheios, quase não havia medidas de segurança. Muitos empregados do comércio das redondezas descansavam nas ruas na hora do almoço passeando sem máscara. Pessoas almoçavam em mesas coletivas no mercado.

Não me cabe aqui uma crítica direta a esse cenário de caos. O que me interessa nele está muito mais ligado às circunstâncias que motivam, impulsionam e/ou obrigam a esses comportamentos “displicentes”. A primeira resposta é óbvia: muitas pessoas não tiveram e não têm o direito de se proteger. Passar por essas áreas do bairro e criticar a “displicência” ou a “ignorância” não respondem completamente a isso. Estar ou não de máscara em locais públicos, poder seguir as medidas preventivas contra o covid-19 são indicativos de situações ou estruturas mais profundas. Posso criticar um funcionário de um

supermercado que em horário de almoço vai para a rua descansar sem máscara, respirar, mas essa situação é só isso ou ela revela muito mais? Normalmente vemos uma situação como essa e nos preocupamos com o estar sem máscara, com não respeitar as novas normas, com não ter empatia social. Mas nós temos? Tenho me feito essas perguntas porque tive o privilégio de passar meses só precisando andar a pé ou com carro próprio e comecei a me perguntar, cada vez que via uma cena dessas, qual seria a situação dessas pessoas antes de estarem nesses locais de máscara. Como elas foram para o trabalho? Como elas tem que circular na cidade, que obstáculos elas encontram no cotidiano dessa circulação? Elas estão na rua porque querem ou porque precisam? Nos preocupamos com o entregador que chega na nossa casa sem máscara, mas questionamos sobre a condição de circulação desse trabalhador?

Gostaria de deixar claro que não estou relativizando os cuidados com medidas preventivas, mas o que me chamou atenção é como a pandemia intensificou tensões e fraturas sociais que já existiam e provocou um aprofundamento nas formas de invisibilização de determinados trabalhos. Algo que talvez ainda seja mais sério é que essa pretensa divisão que estabeleci no meu bairro e que pode ser aplicada em várias cidades ou zonas de cidades é altamente ficcional. A Casa Amarela esquizofrênica depende dos que circulam na Casa Amarela popular. Em geral, os funcionários, os trabalhadores dos estabelecimentos da primeira são aqueles que almoçam no mercado em mesas coletivas e sem máscaras. Acredito que

muito se falou sobre o tema de que, para que o isolamento de determinados recortes sociais pudesse existir, um outro recorte precisou trabalhar e circular. Surpreende-me que essa dinâmica aparece nas descrições de cidades utópicas (principalmente renascentistas), a estrutura organizacional nesses lugares imaginários não prescinde de um grupo de pessoas sempre dedicado aos trabalhos espúrios. Talvez olhar para escritos como os de Morus e Campanella coloque uma distância temporal e temática muito grande, porém gostaria de ressaltar que escritos como esses são frutos de profundas críticas sociais ao seu tempo e também uma proposta/possibilidade de algo novo diante dessa crítica e ainda assim existem zonas mais obscuras de trabalhos nessas propostas. Será que nossos sonhos sempre estarão determinados por essa divisão social? Por uma zona de trabalho invisível, feita por sujeitos quase invisíveis?

Além dessas angústias externas, a retomada do trabalho começou a moldar novas formas de rotina com seu modelo remoto. Acredito que todos que precisaram aderir a esse formato experimentaram seus excessos e dificuldades. E esses excessos e dificuldades foram intensos e variados. Reinventar uma rotina de trabalho em si já carrega desafios, aprender formas, estudar novos esquemas, entender como lidar com os horários de trabalho. Entretanto, um ponto chamou bastante atenção nesse momento: uma ausência de limites de horas trabalhadas e uma mistura nociva entre tarefas domésticas sobrepostas a horas de trabalho, causando uma espécie de invisibilização do trabalho realizado. O excesso de cobrança decorrente do “estar em casa” se estabeleceu como um lugar comum. Uma série de

reuniões marcadas em prazos menores que o normal foi exaurindo as forças e vontades de quem estava em trabalho remoto. Subliminarmente, existia tanto uma espécie de cobrança decorrente do “estar em casa” (já que você está em casa e não no trabalho) e, portanto, uma necessidade de sempre estar disponível como também uma obrigação auto imposta de estar sempre disponível. No caso da docência especificamente, minha realidade, existe uma invisibilização natural do trabalho decorrente de uma incompreensão por parte da sociedade da natureza múltipla desse trabalho, ao contrário do que se pensa o trabalho docente não coincide com o horário de início e término da aula. Há trabalho anterior e posterior. Com a instituição das aulas remotas, além do trabalho natural que antecede a ministração de aulas, tivemos que aprender a gravar e editar vídeos, a utilizar novos recursos. Tudo isso demandava tempo. Tempo que nem sempre refletia no produto final ao qual os alunos tinham acesso.

Outra etapa problemática do processo era conciliar essas atividades com as atividades domésticas. Como dar aula com os filhos no mesmo espaço? Como explicar que esses pais não estavam disponíveis apesar de estar em casa? Como os alunos que são mães e pais conseguiam assistir às aulas com os filhos ao lado? Ao longo de 2020, ministrei seis disciplinas e sempre havia algum(a) aluno(a) acompanhado de seu(s) filho(s). Como exigir concentração e um trabalho regular nessas condições? O que significa meu trabalho sob essas condições? Sinceramente, não acredito que houve um dia em que não me fiz essas questões ao longo desses meses de trabalho. Estive constantemente

pensando no livro de Silvia Federici, *Calibã e a bruxa*, e de como ela argumentava que, à medida que as mulheres eram restritas ao trabalho no âmbito privado, esse trabalho doméstico passou a ser desvalorizado e invisibilizado. O argumento dela é bem localizado na Idade Média e ancorado na perspectiva de gênero, mas, ao começar a olhar minha realidade nessa segunda etapa, comecei a me perguntar o quanto ainda pode ser uma estratégia possível a invisibilização do trabalho. Federici argumenta que sem o trabalho doméstico o trabalho externo não é viável, já que garantir a estrutura da casa permite que o trabalhador possa dormir, se alimentar e descansar, ter as ferramentas limpas. Aparentemente, estamos distantes disso, porém tornar o trabalho invisível fazendo com que cada vez mais dependamos das nossas próprias ferramentas e estrutura domiciliar foi o que se acentuou com a pandemia e já vinha se acentuando – vide o famoso discurso do empreendedorismo que muda o *status* de motoqueiros de entrega de empregados explorados para empreendedores. Como professora, nos últimos anos, dependo muito do meu próprio material para ministrar aulas, mas, durante esse período de distanciamento, meu trabalho dependeu quase exclusivamente da minha estrutura – internet, computador, livros, artigos disponíveis *online* pesquisados exaustivamente. Assim, como os trabalhadores dos mercados em meu bairro que só enxergávamos nos seus intervalos quando apareciam exaustos e sem máscaras, também operava aqui no meu trabalho outro tipo de invisibilização. Tem volta?

Etapa 3- raiva e impotência

Meses assistindo a essas mudanças geraram uma sensação constante de raiva e impotência – era a terceira etapa. Dezembro de 2020 chegou marcado por esses dois sentimentos – raiva e impotência. São sentimentos aparentemente distintos, já que, em geral, a raiva pressupõe ação. A raiva reprimida pelos meses de confinamento, confinada ela mesma pela inviabilidade de uma demonstração pública, foi tornando as mídias (o local mais seguro de circulação atualmente) saturadas de ódio e rancor... O mundo parece que tomou dimensão de dissidências incontornáveis. A pergunta mais constante – o que fazer? Como transformar essa raiva em algo produtivo? Confesso que não tenho uma resposta, mas acredito no exercício cotidiano de buscar caminhos para essa resposta. Não queria terminar esse texto com uma nota de desesperança, porque, para mim, a esperança ativa é o que melhor nos define enquanto seres humanos. O ano de 2020 foi difícil, bastante. Não acredito no epíteto de pior ano de nossas vidas, foi árduo, principalmente porque vimos o horror de que somos capazes, mas, no meio desse espetáculo de dificuldades, houve sim demonstrações de solidariedade e empatia, de ações possíveis. Assim, findo o ano, a pergunta sobre o que fazer é não só pertinente como necessária. O que fazer com a raiva para que ele não se converta só na ilustração da minha impotência? Acredito que esse novo ano começa com a possibilidade de que

possamos descobrir na prática respostas possíveis para essa pergunta. Acredito realmente nesse desafio.

3.

A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS DE PANDEMIA COVID-19: LOCUS DE UMA COMPLEXA TEIA DE SABERES E VIVÊNCIAS

Claudia Roberta Tavares Silva

1 Primeiras palavras

[...] ao idealizar a educação para o século XXI, a evocação por um processo democrático e inclusivo é unanimidade. Isso implica defender e projetar processos educativos não apenas coerentes com o contexto sociocultural, mas humanizados e harmonizados com a potencialidade integrada de tecnologias diferentes de outros recursos tecnológicos desenvolvidos pela humanidade anteriormente,

permitindo incluir e integrar. [Kathia Marise Borges Sales]¹

No início do primeiro semestre de 2020, o mundo foi surpreendido por uma inesperada e trágica situação: a pandemia da COVID-19 causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) que tem provocado a morte de centenas de pessoas e posto diversas esferas sociais em um clima intenso e contínuo de preocupação, insegurança e incerteza, a exemplo do setor educacional em que centrarei minha atenção neste capítulo, mais particularmente, do Ensino Superior.

Nesse contexto de emergência em saúde pública, medidas de isolamento e distanciamento social foram impostas e as Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram de readequar-se, não perdendo de vista a promoção de um trabalho pedagógico realizado com qualidade e segurança. Eis a situação verificada por Gusso et al. (2020, p. 3):

A pandemia de coronavírus SARS-Cov2 interrompeu as atividades presenciais de 91% dos estudantes no mundo (UNESCO, 2020a). Até meados de abril de 2020, havia projeções que indicavam que as medidas de controle da pandemia poderiam se prolongar por 2 ou 3 meses. Todavia, projeções científicas publicadas a partir desse mesmo mês indicam a necessidade de

1 SALES, K. M. B. *Cognição em ambientes com mediação telemática: uma proposta metodológica para análise cognitiva e da difusão social do conhecimento*. 2013. 241f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

ampliar os períodos de quarentena, ainda que de modo intermitente, e de que o retorno às atividades presenciais ocorra de forma controlada, com minimização de riscos de contágio (KISSLER et al., 2020). Isso impõe uma nova realidade às Instituições de Ensino Superior (IES) para os próximos anos.

Santos et al (2020, p. 113) observa também que, “[c]om o surgimento da pandemia da COVID-19, o mundo e a educação superior – cerne desta discussão – está aprendendo, rapidamente, a estabelecer novas formas de relacionamento social, político, econômico, sanitário e outros”. Em decorrência da urgência e estabelecimento do isolamento e distanciamento social para impedir uma maior transmissão da COVID-19, as IES de vários países foram fechadas, suspendendo suas aulas presenciais para garantir a segurança da comunidade acadêmica. Porém, visando à continuidade das atividades acadêmicas, a gestão das IESs no Brasil, sob orientação do Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC), tem promovido medidas de enfrentamento à pandemia, destacando-se a ministração de disciplinas por meios digitais:

Cerca de um mês após ser declarada a emergência em saúde pública de importância nacional em decorrência da Covid-19 no Brasil e da adoção de medidas para seu enfrentamento (BRASIL, 2020a), foi instituído o Comitê Operativo de Emergência do Ministério da Educação (COE-MEC) (BRASIL, 2020b). A partir desse comitê foram publicadas a Portaria n. 343/2020

(alterada pelas Portarias n. 345/2020 e n. 395/2020) e uma Medida Provisória (n. 934/2020), as quais autorizam a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais - que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação (exceto estágios, práticas de laboratório e, para os cursos de Medicina, os internatos). Foi autorizada, também, por meio da publicação desses documentos, a flexibilização dos dias letivos, desde que mantida a carga horária mínima dos cursos (BRASIL, 2020c, 2020d) (GUSSO et al., 2020, p. 3)

Ademais, de acordo com Pasini, Carvalho e Almeida (2020, p. 2), “[a] crise sanitária está trazendo uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e de comunicação.” É fato que os docentes que ministravam aulas presenciais tiveram de ressignificar sua prática pedagógica, readequando-se à nova modalidade do Ensino Remoto Emergencial instituído pelo MEC através da seguinte Portaria N° 343, de 17 de março de 2020:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação básica e superior, integrantes do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, p.01).

Vale dizer aqui que concordo com Gusso et al. (2020, p. 8) ao afirmarem que esse ensino remoto

não implica transpor meramente o ensino presencial para o contexto remoto. Ainda que o ensino, no contexto da pandemia, tenha caráter emergencial, não pode acontecer de modo improvisado. Afinal, quando os profissionais envolvidos na educação decidem o que e como ensinar, estão contribuindo com o que as pessoas, como cidadãos e profissionais, serão capazes de fazer e como elas serão capazes de transformar a sociedade no futuro (BOTOMÉ, 1994; CARVALHO et al., 2014).

Nessa nova modalidade de ensino, urge um repensar do docente quanto à concepção de ensino que não deve ser concebida como transmissão de conhecimento, mas como (re)construção de saberes. Nessa acepção, abre-se espaço à ideia de interlocução em que docente e discente agem um sobre o outro numa teia complexa e ininterrupta de múltiplas vivências através da comunicação digital. Para que essa comunicação ocorra, é fundamental a capacitação do docente sobre o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) para decidir sobre que estratégias de ensino serão mais adequadas para a promoção de um aprendizado colaborativo e integrativo, ganhando destaque as metodologias ativas necessárias ao planejamento e à execução das atividades. Tais metodologias visam promover aprendizagens que

implicam capacitar os estudantes e, por decorrência, os futuros profissionais, a desenvolver 'aptidões para atuar, de forma abrangente, efetiva, com resultados duradouros e de eficácia sistêmica, com dimensões éticas, afetivas, políticas e sociais, tanto quanto dimensões técnicas, científicas e culturais' (BOTOMÉ, 2000, p. 31). Logo, essas aprendizagens envolvem capacitar o estudante a caracterizar a realidade social com a qual ele lidará; transformar o conhecimento (sobretudo científico e filosófico) em comportamentos profissionais; apresentar esses comportamentos com vistas à transformação dessa realidade social em uma realidade mais promissora; e avaliar e aperfeiçoar suas ações profissionais. A aprendizagem de nível superior desenvolve, portanto, a capacidade de o estudante caracterizar a realidade social e derivar, do conhecimento e da tecnologia disponíveis, comportamentos profissionais e pessoais que aumentem a qualidade e a eficácia de suas intervenções.

A partir da necessidade de readequar, de forma rápida, sua prática pedagógica ao ensino remoto, "os educadores se expõem a diversas situações e pressões das instituições, o que reverbera no adoecimento, principalmente relacionado à saúde mental" (SILVA et al., 2020, p. 1), pois a situação apresenta-se como desafiadora, haja vista que as aulas presenciais, de forma abrupta, passaram a ser ministradas virtualmente, havendo uma adoção acelerada e imediata das TICs. Disso resulta uma importante reflexão sobre a formação dos docentes e

discentes para lidarem com essas tecnologias que vêm promovendo grandes impactos pedagógicos no que se refere, sobretudo, a uma nova maneira de como desenvolver as atividades. A questão, portanto, toma um novo contorno, deixando de ser “O que fazer?” para “Como fazer?”.

Diante do exposto, este capítulo, elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica baseada, sobretudo, no levantamento de materiais de *websites* que discutem o impacto da pandemia no setor educacional, objetiva: a) contextualizar o ensino remoto, tomando por base o uso das TICs, a situação dos docentes e discentes e o importante papel da gestão superior e b) elaborar um relato de minhas experiências acadêmico-científicas na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) a que estou vinculada como docente no Departamento Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL).

Durante a discussão aqui empreendida, situarei os desafios e avanços alcançados em minha prática pedagógica, valendo referir, de antemão, que uma questão tem sido constante durante o ensino remoto: como realizar esse ensino, visando a um aprendizado de qualidade, participativo e colaborativo em que diferentes saberes se interseccionam? Em meio a esse questionamento, sou consciente dos inúmeros desafios enfrentados por docentes e discentes neste contexto pandêmico que se inicia desde o primeiro semestre de 2020, tais como os elencados por Godoi et al (2020 *apud* Cordeiro et al. (2020, p. 713): “a adaptação e flexibilização em relação à [sic] uma nova forma

de ensino e aprendizagem e utilização das ferramentas tecnológicas para o ensino, o que gera sentimento de insegurança, dúvidas e sobrecarga de trabalho [...] [e] dificuldades em motivar e engajar os discentes numa nova forma de relação de ensino.”.

Visando atender aos objetivos propostos, este capítulo encontra-se assim estruturado: a) na seção 2, discorrerei sobre o ensino remoto e seus desafios, b) na seção 3, tratarei do importante papel da gestão superior, c) na seção 4, apresentarei um relato de minhas experiências acadêmico-científicas e, por fim, serão apresentadas as considerações finais que, longe de serem conclusivas, abrem espaço para discussões vindouras sobre as repercussões da pandemia da COVID-19 na educação superior, lançando prospecções para o contexto educacional pós-pandemia.

2 O ensino remoto e seus desafios

Devido à necessidade de isolamento e distanciamento social imposta pela COVID-19, o Ensino Emergencial Remoto foi instituído e proposto às IES, de forma rápida, pelo MEC em março de 2020 como medida para garantir a continuidade das aulas. Nesse sentido,

o que caracteriza o remoto é a impossibilidade de professores e estudantes frequentarem as escolas em razão da tentativa de contenção da propagação do novo coronavírus. Já o emergencial, situa a temporalidade desta alternativa, uma vez que os

planejamentos pedagógicos de todas as instituições de ensino foram interrompidos abruptamente, com riscos de não mais serem aproveitados no ano de 2020 e novas alternativas precisaram ser adotadas na mesma velocidade. (SANTANA; SALES, 2020, p. 82)

Um aspecto que merece destaque é que o ensino remoto não deve ser confundido com Educação on-line que, segundo Santos (2019 *apud* SANTANA; SALES, 2000, p. 80), trata-se de “uma perspectiva pedagógica que pode ser assumida como potencializadora de situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais, a distância ou em processos híbridos.”. Além disso, Carvalho et al. (2008, p. 6) defendem que

A Educação on-line por meio das comunidades de aprendizagem não transpõe a sala de aula presencial para o ciberespaço, e sim utiliza-se da infra-estrutura do ciberespaço para estimular a interação entre quem aprende e ensina, partindo do pressuposto de que todos aprendem e ensinam. As comunidades virtuais de aprendizagem proporcionam a ativação da Inteligência Coletiva a partir da dinâmica de redes, na qual cada participante é um ponto e todos os pontos são fundamentais para que a rede se constitua. Em essência, elas realizam o que há décadas as principais correntes pedagógicas pregam para a educação presencial, o fim da educação de transmissão de conteúdos.

Diante do exposto, o ensino remoto pode ser compreendido como uma das situações de aprendizagem decorrente da Educação on-line. No entanto, Gusso et al. (2020, p. 4) ressaltam que as tentativas de promoção e implementação desse ensino remoto evidenciam alguns entraves que

por sua vez, acabam por expor diversas (“novas”) problemáticas. Entre elas encontram-se: a) a falta de suporte psicológico a professores; b) a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planejamento de atividades em “meios digitais”); c) a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores; d) o descontentamento dos estudantes; e e) o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias.

Vale dizer que esses entraves não são exclusivos das IES brasileiras. Em um estudo realizado em instituições de ensino superior no Chile, Garrido (2020, p. 3) verificou que milhares de docentes e discentes tiveram de “desarrollar sus actividades en una modalidad desconocida, a través de plataformas digitales en los casos en que el acceso a dispositivos y conexión a internet lo permitiera” (p. 3). Observo que aqui se apresenta apenas uma faceta da questão: a modalidade de ensino remoto prevê a obrigatoriedade de utilização de ferramentas digitais (as TICs), de plataformas digitais, no entanto, grande parte dos docentes e discentes ainda não sabe lidar com essas

tecnologias. Rodrigues (2020, p. 6) ainda ressalta que, nessa nova modalidade de ensino,

Além do exercício de aprender novas formas de ensinar e de colocar em movimento diferentes conteúdos curriculares com a mediação tecnológica para que os estudantes aprendam, talvez a questão do tempo tenha sido a primeira reflexão promovida pela impossibilidade da aula presencial: foi preciso (e ainda está sendo necessário) rever a relação com os “tempos de aula” (ARROYO, 2013). Se no ensino presencial uma aula expositiva de 50 minutos (quase sempre mais que isso) já tende a ser cansativa, no ensino remoto isso é ainda menos produtivo.

Outro aspecto importante é que, com o ensino remoto, nossa rotina foi alterada da noite para o dia. O espaço da sala de aula, por exemplo, que, outrora, era de domínio público, tomando por base a própria ambientação do espaço geográfico da universidade, desloca-se para a esfera do privado (o espaço da casa) e é, nesse espaço, que variadas vivências (pessoais e acadêmico-científicas) entrecruzam-se associadas às inquietações e incertezas a que docentes e discentes estão expostos no mundo hodierno. Dá-se, portanto, o imbricamento entre o teletrabalho e o espaço íntimo; neste último, além de estarem expostos às tristes notícias propagadas pela mídia sobre a morbimortalidade causada pela COVID-19, docentes e discentes dão conta, por exemplo, das atividades domésticas, dão atenção aos cônjuges e aos

filhos, além de darem assistência a familiares e pessoas próximas que, porventura, estejam enfermas física e/ou emocionalmente em decorrência da pandemia.

Ademais, é importante ressaltar que, para que o processo ensino-aprendizagem possa ocorrer, encontra-se, como prioridade, a saúde física e mental dos docentes e discentes. É fato que, diante da situação inesperada e abrupta de isolamento e distanciamento social, a relação do ser humano consigo mesmo tornou-se mais intensa. Uma avalanche de questionamentos e incertezas veio sem precedentes. Como consequência, muitos docentes e discentes têm desenvolvido doenças emocionais porque estão tendo dificuldades de lidar com o novo, o inesperado, o que se evidencia, por exemplo, pela baixa-estima e pelo esgotamento profissional, comprometendo suas relações pessoais e profissionais. Silva et al. (2020, p. 3) verificam que:

Estudo chinês revela inúmeros docentes adoecidos mentalmente pela Covid-19, devido a transtorno depressivo leve, transtorno afetivo bipolar, ansiedade generalizada, transtorno de adaptação e síndrome de burnout ou síndrome do esgotamento profissional (WANG; WANG, 2020). Esse contexto revela que os professores universitários estão inseridos em um ambiente propício ao adoecimento mental pelos impactos da Covid-19, seja pelas notícias jornalísticas de morbimortalidade, seja pelas pressões oriundas das instituições de ensino superior relacionadas ao uso das tecnologias digitais, somadas a sua vida conjugal,

materna e doméstica e tantas outras atribuições que lhes são conferidas (SHAW, 2020).

Além da saúde física e mental, é fundamental refletir sobre a relação professor-aluno no ensino remoto, pois suas vivências, conforme já mencionado, superam o domínio particular, havendo uma intersecção do local com o global: é o Eu em conexão com o Outro e vice-versa, extrapolando fronteiras geográficas e geopolíticas. Nesse sentido, é impossível construir um conhecimento só local de uma realidade específica (ou seja, um conhecimento estritamente conteudístico) sem contactá-lo com outros conhecimentos. Nessa acepção, dois contextos emergem: as vivências do docente, por um lado, e as vivências dos discentes, por outro, que, longe de estarem afastadas, fundem-se em um complexo convívio social no sentido de que ambos estão no mesmo patamar de incertezas e desafios, conectando diversos saberes. Dentre esses desafios, destaca-se o uso das TICs por docentes e discentes que ainda estão aprendendo a lidar com essas tecnologias necessárias para sua interação e promoção de um ensino colaborativo, integrativo e autoral. Ambos precisam readequar-se à nova modalidade de ensino, o que exige deles uma maior autonomia para usar os recursos tecnológicos no desenvolvimento de suas atividades. Nessa acepção, o ensino não deve ser entendido como “transmissão de conhecimento”, típico de uma educação “bancária” (FREIRE, 1998) e de uma pedagogia autoritária em que o docente é considerado o detentor do conhecimento. Pelo contrário, os discentes são

protagonistas do processo e o docente, o mediador, estando ambos exercendo sua cidadania em rede, produzindo um conhecimento baseado na interação, na autoria e na colaboração (BONAM, 2020). Sob as bases do dialogismo (BAKHTIN, 1992), essa perspectiva ancora-se na ideia de que docentes e discentes são sujeitos histórico-sociais constituídos na e pela língua e que, portanto, o conhecimento é inacabado e em constante (re)construção.

Diante do exposto, é imperativo que o docente desenvolva e exercite, durante sua prática pedagógica, a empatia por seus alunos, a flexibilização, tendo em mente o surgimento de situações novas que lhe fogem ao que foi planejado, e a responsabilidade com o Outro (neste caso, o discente) na promoção de sua alteridade, não existindo, portanto, “lugar para a pedagogia da totalidade, ou seja, da redução do Outro ao Mesmo. Pelo contrário, em sua relação mútua, docentes e discentes [...] estabelecem um compromisso ético embasado em um acolhimento responsável do Outro na sua infinitude onde não há lugar para o 'império da violência do saber' (ALVES; GHIGGI, 2012).” (SILVA, 2020, p. 32)

3 O papel da gestão superior da UFRPE no enfrentamento à pandemia

No cenário de pandemia da COVID-19, ganha papel relevante a gestão superior das IES por promover medidas de enfrentamento a essa pandemia através de ajustes em seus planos institucionais como a readequação do calendário escolar, incentivo à realização de atividades

virtuais (reuniões, cursos, aulas, eventos etc.), promoção de cursos de capacitação sobre o uso das TICs e de ações que promovam maior visibilidade e difusão para a sociedade do que vem sendo realizado pela comunidade acadêmica. Vinculando-me ao quadro docente do Departamento de Letras e do PROGEL na UFRPE, é possível verificar a operacionalização dessas medidas e ações, o que ressalta o compromisso e a responsabilidade social dessa instituição com a comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnico-administrativos) e com a sociedade como um todo.

Um dos desafios enfrentados pelas IES tem a ver com a dificuldade de acesso dos estudantes à internet por razões de natureza financeira, o que evidencia as desigualdades socioeconômicas no seio dessas instituições. Segundo Marcon (2020, p. 81), “[n]o cenário brasileiro, dados recentes da Pesquisa TIC Domicílios 2019 (CGI.br, 2019) denunciam que apenas 39% dos domicílios brasileiros possuem computador e que há uma grande diferença por classe social, atingindo somente 14% das classes DE”, o que implica considerar, segundo a autora, que, no contexto do atual isolamento social, é perceptível a exclusão digital ocasionada pela diferença econômica das classes na sociedade brasileira. Além disso, Silva, Silva Neto e Santos (2000, p. 40) verificam que

O número de jovens que não possuem acesso à internet é bem superior, o que gera desigualdades sociais entre ricos e os mais vulneráveis [...] Embora a grande maioria não tenha acesso à internet, uma parcela de estudantes e professores tenta se aventurar

em aulas à distância ou on-line. Boa parte estão pela primeira vez tendo contato com essa didática. Diante disso, surge a preocupação de não estar devidamente preparado, o ritmo é outro, a organização do tempo. Sem horário fixo de aula e sem a figura do professor presente o tempo todo, ele tem que se esforçar mais para aprender o que é proposto.

No enfrentamento à exclusão digital, a UFRPE, visando à garantia e à manutenção de um ensino público, gratuito e de qualidade embasado na comunicação em rede, vem investindo em recursos digitais e desenvolvendo ações que promovem não só a assistência aos estudantes, mas também a acessibilidade destes ao ensino remoto e sua apropriação social das TICs via mediação dos docentes. Essas medidas, a meu ver, assentam-se na ideia defendida por Marcon (2020, p. 80) de que os movimentos de inclusão digital

mais do que o acesso, implicam uma apropriação social das tecnologias digitais de rede (MARCON, 2008). O potencial criativo e comunicacional dessas tecnologias fomenta o desenvolvimento de habilidades inerentes a uma cultura de rede, como a participação, o compartilhamento, a autonomia, a autoria, a interatividade, a coletividade e a cooperação.

Para que não houvesse prejuízo das atividades acadêmicas e fossem realizadas aulas remotas (síncronas e assíncronas), a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) da UFRPE normatizou, em meados de 2020, o Período

Letivo Excepcional (PLE) no âmbito da Graduação cujo regulamento foi disponibilizado à comunidade acadêmica. No Título II: Das Atividades Acadêmicas no Âmbito da Graduação por Meio de Ensino Remoto, encontra-se disposto o seguinte artigo:

Art. 4º - No PLE, as atividades acadêmicas dos cursos presenciais no âmbito da graduação serão realizadas por meio de Ensino Remoto, priorizando-se práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais para apoiar processos de ensino aprendizagem.

Sabedora das dificuldades a serem enfrentadas por docentes e discentes na implantação do ensino remoto na UFRPE, a PREG inseriu, no regulamento do PLE, o Anexo VII intitulado Formação que contém um cronograma de cursos, seminários e oficinas voltados à capacitação dos interessados quanto ao uso das tecnologias digitais, por exemplo. Nesse sentido, é perceptível a preocupação da gestão superior não só com a inclusão digital, mas também com a formação de seus docentes e discentes. Em geral, com essas ações de capacitação, o resultado tem sido um aprendizado mútuo e coletivo e, mais do que nunca, uma oportunidade de refletirmos sobre a importância de sermos conscientes do nosso inacabamento, da nossa necessidade de estar com o Outro, enfim, de crescermos juntos.

Vale referir ainda que as ações e medidas de enfrentamento à COVID-19 não pararam em 2020 na UFRPE, mas continuam sendo operacionalizadas. Em janeiro de 2021, por exemplo, através da aplicação de um

questionário *on-line* direcionado aos docentes, foi possível aos setores competentes da UFRPE elaborar um mapeamento que contemplou, por exemplo: a) as condições de ensino, b) o conhecimento de tecnologias digitais, c) as condições do ambiente de trabalho, d) o estudo, e) o acesso à internet e f) as condições de saúde.

Por fim, registro aqui minha satisfação de integrar uma instituição cuja gestão superior prima pela colaboração e integração coletiva e democrática de sua comunidade, visando atender, de forma satisfatória, às demandas que se apresentam neste contexto pandêmico.

4 Um breve relato de experiência: desafios e avanços na prática pedagógica no contexto da graduação e da pós-graduação na UFRPE

Desde o início de 2020, a prática pedagógica vem vivenciando uma transição no modo de ensinar, sobretudo, com a implementação do ensino remoto. Trata-se de uma vivência pedagógica intercultural que congrega não só o saber enciclopédico, mas também outros saberes (cotidianos, culturais, sociopolíticos etc.) e que convoca, no processo ensino-aprendizagem, docentes e discentes a um reinventar-se ininterrupto de como lidar com o

ciberespaço²e, conseqüentemente, com a cibercultura³, onde a fronteira entre esses saberes dilui-se, haja vista a intersecção do local com o global. Nesse sentido, concordamos com Santos et al. (2020, p. 113) ao afirmarem que

não podemos pensar que a educação superior continuará sendo como antes, pois as rápidas mudanças que se realizou ao longo de 2020 já estão refletindo no processo de se pensar a formação educacional. Claro que a mudança não será instantânea, mas poderá ser percebida ao longo dos anos e, buscará refletir com maior intensidade o que se espera para a sociedade do conhecimento contemporânea, ou seja, um ensino mais globalizado, tecnológico, híbrido e dinâmico.

Tendo como base a comunicação digital necessária para a realização do ensino remoto onde são esperadas a socialização e intersecção de diversos saberes através da interação e colaboração mútua entre docentes e discentes, discorrerei, nesta seção, sobre minhas experiências acadêmico-científico-administrativas na UFRPE desde o

² Entenda-se o ciberespaço como “dispositivo de comunicação interativo e comunitário” (LÉVY, 1999) do mundo digital a partir do qual os interlocutores, de forma cooperativa, (re)constroem conhecimentos. Nesse sentido, promovem-se não só a democratização de diversos saberes, como também a valorização das competências desses interlocutores.

³ A cibercultura é definida como “a cultura dotada de técnicas, valores, pensamentos e atitudes das pessoas que se articulam no ciberespaço.” (LÉVY, 1999)

início da pandemia da COVID-19, tendo em mente os desafios enfrentados e os avanços alcançados.

Iniciando pelos desafios, destaca-se, em um primeiro momento, a lacuna em minha formação docente sobre o uso das TICs e das plataformas digitais para a promoção do ensino remoto (por meio de videoaulas e de outros recursos), o que me levou a um sentimento de insegurança evidenciado por uma intrigante questão: como readequar minha prática pedagógica a esse novo contexto de ensino?

Com o isolamento e o distanciamento social e, percebendo a urgência e a necessidade em ministrar aulas na Graduação e no PROGEL da UFRPE, tenho investido em minha formação profissional e, para tanto, desde o primeiro semestre de 2020, venho participando de eventos promovidos pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP)/ UFRPE, destacando-se dois cursos, a saber: a) Recursos e Funcionalidades do Moodle/AVA e b) Estratégias de ensino-aprendizagem: metodologias ativas. Nesses cursos, foram disponibilizados tutoriais, videoaulas, questionários e outras atividades. Ademais, a troca de experiência com docentes e discentes tem sido crucial para o manuseio de algumas plataformas digitais como: o *Google Meet* e o *Zoom*. Temos aprendido juntos por intermédio de um trabalho cooperativo. Além disso, a participação em eventos (através de *lives* e videoconferências) fora do domínio da UFRPE tem sido uma contribuição adicional para a ampliação de minha formação no âmbito da comunicação digital. Em suma, tenho vivenciado uma situação ininterrupta e instigante de “ambientação tecnológica”.

De mais a mais, tem sido uma corrida contra o tempo minha busca em ampliar minha formação quanto ao uso das TICs e de metodologias ativas que se adequam à nova modalidade de ensinar e incluem-se no ambiente da cibercultura que “revela transformações impulsionadas pelas apropriações de tecnologias digitais disruptivas que direcionam para uma revolução de hábitos, provocando transformações em todos os âmbitos das formas de ser e estar no mundo.” (SANTANA; SALES, 2020, p. 77). Até o momento, tenho buscado pôr em prática o que tenho aprendido e sou consciente de que ainda há muito a aprender. Como consequência dessa nova modalidade de ensino, os planos de aula de minhas disciplinas foram readaptados e novas formas de avaliação têm sido propostas como, por exemplo, a produção de jogos didáticos.

No que se refere ao uso das plataformas digitais, as aulas que ministrei da disciplina Metodologia e Prática de Pesquisa no PROCEL, no primeiro semestre de 2020, foram síncronas e realizadas através do *Google Meet*. Quanto às duas disciplinas da Graduação (a saber: Estudos Teóricos e Aplicados da Sintaxe da Língua Portuguesa e Produção de Textos Acadêmicos 1), iniciadas no segundo semestre de 2020, foi utilizado o Moodle/AVA, havendo aulas síncronas e assíncronas. Assim, diferentes ambientes digitais têm sido utilizados para a ministração das aulas.

Visando também à utilização de diferentes metodologias ativas, tenho proposto no Moodle/AVA, por exemplo, atividades que requerem um trabalho colaborativo, cooperativo e autoral. Dentre as atividades

propostas semanalmente, destacam-se: a) a elaboração de glossários colaborativos em que os discentes deverão definir, com suas próprias palavras, termos centrais relacionados à temática trabalhada após a leitura dos materiais bibliográficos; b) a participação em Fóruns de Discussão onde são apresentados dúvidas e comentários que se voltam não só a ampliação dos conhecimentos, mas também à sua contribuição para a formação acadêmica e c) a elaboração de mapas conceituais que permitem aos discentes, através de estratégias cognitivas, sistematizarem aspectos centrais da temática, estabelecendo hierarquia e coordenação de ideais. Através do uso dessas metodologias, tem sido possível desenvolver e ampliar as competências e habilidades dos discentes a partir de uma aprendizagem inovadora, colaborativa e compartilhada, os discentes têm se empenhado em participar das atividades e seus *feedbacks* (em interação comigo e entre eles) têm sido muito proveitosos para o aprendizado, apesar de haver desistência de alguns em decorrência de dificuldades emocionais ou possivelmente dificuldades em lidar com a tecnologia e com a readaptação ao ensino remoto.

No âmbito da Pós-Graduação, as aulas foram síncronas e ministradas pelo *Google Meet*. Ao longo dessas aulas, foram perceptíveis o engajamento, a assiduidade e o comprometimento dos alunos com as atividades propostas, resultando em um bom desempenho nos trabalhos finais da disciplina. As interações e *feedbacks* eram constantes, conhecimentos eram compartilhados e o surgimento de questões motivou a reflexão das temáticas abordadas.

Com base em minha experiência acadêmica, neste contexto de pandemia, acredito que as TICs usadas para fins educacionais têm funcionado como ótimas ferramentas na promoção da aprendizagem e, a meu ver, devem continuar sendo usadas no contexto pós-pandemia. Citando Moran (2018, p. 13), Silva e Teixeira (2020, p. 3) destacam:

A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura

É fato que, para a promoção de uma educação plena no contexto da pandemia e pós-pandemia, a comunicação digital, ou seja, a socialização em rede deva ser entendida como um ambiente democrático de exercício da cidadania e de transformação social em que não só os discentes, mas também os docentes sejam protagonistas, atores e cocriadores no processo ensino-aprendizagem embasado na interlocução, na inter(ação). Nessa acepção, concordo com Santos et al. (2020, p. 112) quando acreditam “que mais exigências estarão presentes nas atribuições dos professores e que, elas, farão com que a profissão docente ganhe um viés mais amplo, dinâmico e tecnológico.”

Em segundo lugar, outro desafio tem se apresentado em minha prática pedagógica: como será a recepção do

discente ao ensino remoto? Para responder a essa pergunta, tem sido preciso que, antes de pensar exclusivamente no ensino, eu tenha em mente que o discente, antes de “ser aluno”, é um “ser humano” e, tal como eu, carrega consigo sentimentos de insegurança e incertezas diante da nova conjuntura social. É frequente, no início de minhas aulas síncronas, eu e os discentes conversarmos um pouco sobre a situação atual, incluindo aspectos locais e globais. Para tanto, é importante que haja o exercício da empatia do Eu com o Outro e vice-versa. Ambos, de uma maneira ou de outra, encontram-se afetados pela inesperada e desafiadora situação de enfrentamento à COVID-19. Vale referir que essa breve reflexão advém de algumas experiências com discentes que expuseram seus dilemas emocionais, financeiros e familiares, justificando o porquê de não estarem atingindo determinadas metas em suas pesquisas e em sua aprendizagem na graduação e na pós-graduação. Promover, portanto, um diálogo pedagógico embasado na empatia é condição necessária para que discentes e docentes possam estabelecer uma inter(ação) através da qual dificuldades poderão ser minimizadas e superadas, ocasionando um ensino remoto satisfatório.

Ademais, nas aulas síncronas, alguns entraves têm sido verificados como: a) muito tempo de exposição à tela do computador ou do celular; b) surgimento ou agravamento de problemas ortopédicos (ex.: dores na coluna) e c) dificuldade de saber se alguns discentes, de fato, estão participando das aulas quando desligam seus microfones e câmaras. Quanto a esse último aspecto, para

proteger seu espaço íntimo, muitos discentes optam por desligarem a câmara. Mas, e o docente? Essa opção nem sempre lhe é possível.

Por fim, o último desafio tem a ver com a administração do tempo em meio a um cenário em que o espaço íntimo se intersecciona ao teletrabalho, gerando uma sobrecarga e aumento da quantidade de horas dedicadas ao trabalho que se estende não só às atividades acadêmicas (preparação e ministração das aulas), mas também às atividades científico-administrativas. Quanto a essas últimas, elenco, a seguir, algumas que venho desenvolvendo desde o início da pandemia

- a) orientação de alunos de iniciação científica e de pós-graduação;
- b) participação em eventos científicos;
- c) participação em reuniões administrativas (reuniões de Plenos, Colegiados, Comissões, Conselhos);
- d) publicação de material bibliográfico (artigo, resumo, livro, capítulo de livro);
- e) participação em bancas de dissertações e teses;
- f) participação como parecerista *ad hoc* de artigos e de relatórios de pesquisa;
- g) elaboração e submissão de projetos de pesquisa a agências de fomento;
- h) elaboração de relatórios.

Vale referir que, em se tratando das atividades administrativas realizadas na UFRPE, tem havido uma readequação na maneira de tornar os processos

administrativos mais céleres através da implementação do Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC). Além desse contributo, há uma contribuição ambiental promissora: minimizam-se, sobremaneira, o uso e a impressão do papel. Diante das demandas que foram surgindo ao longo de 2020, tive de conhecer esse sistema e a partilha de conhecimentos com colegas (docentes e técnico-administrativos) foi crucial para que eu fosse capaz de manusear o sistema.

De uma forma geral, apesar dos desafios enfrentados neste contexto pandêmico, consigo vislumbrar avanços, mesmo que recentes, não só em minha prática pedagógica, como também em minha formação sócio-histórica como ser humana constituída na e pela língua, através da qual só é possível exercer minha cidadania na relação com o Outro.

5 Considerações finais

O contexto da pandemia da COVID-19 tem instaurado mudanças no modo de organização social. Como consequência, o setor educacional não ficou isento de suas repercussões. Com essa pandemia, limites e potencialidades na prática pedagógica têm sido sinalizados, sobretudo, a emergência de se repensar em uma nova forma de educação que atue como instrumento efetivo de transformação social. Dentre essas potencialidades, Pasini, Carvalho e Almeida (2020, p. 7) destacam que “[h]á de se considerar que a volta será gradual, com o retorno gradativo dos alunos para a sala de aula, havendo a necessidade da continuação do emprego de tecnologias.”

Com a implementação do ensino remoto, por exemplo, convoca-se o entrecruzamento entre os meios de comunicação em massa (centralidade da informação) e a comunicação em rede (descentralidade da informação), o qual põe em debate a figura do professor como o detentor do conhecimento. Assim, o ensino não deve ser entendido como transmissão de conhecimento, mas como o *locus* da (re)construção, da intersecção de saberes e do imbricamento do local com o global. Não dá mais para pensar, em pleno início do século XXI, em um ensino distanciado da comunicação em rede evidenciada por um conhecimento autoral, interativo e colaborativo que visa promover a criatividade e a curiosidades dos agentes (nesse caso, docentes e discentes). Centrando a atenção na prática docente, Santos et al. (2020, p. 112) consideram que

[...] a docência e o papel formativo exercido pela educação na sociedade do conhecimento serão mais valorizados a partir de agora, uma vez que estamos, enquanto comunidade educativa, comunicando e socializando mais o que fazemos nos espaços institucionais para o mundo por meio dos recursos digitais via disseminação de atividades e eventos online. Dessa forma, pensamos que poderá ser um ganho para o aumento do prestígio social da profissão, já que o conhecimento da sociedade sobre o que está sendo desenvolvido e promovido no cenário educacional se perceberá, de fato, o quanto a educação é importante e crucial para a transformação e formação integral do sujeito.

Não obstante, devido à rapidez e urgência em implementar o ensino remoto nas IES, concordo com Gusso et al (2020, p. 5) que seja possível verificarmos alguns efeitos a curto prazo, tais como: “a) baixo desempenho acadêmico dos estudantes; b) aumento do fracasso escolar; c) aumento da probabilidade de evasão do Ensino Superior; e d) desgaste dos professores, que estiveram sobrecarregados pelas múltiplas atividades e pelos desafios de lidar com a tecnologia a fim de promover o ensino.”. Esses efeitos podem ser explicados nos seguintes termos:

[...] o imediatismo de desenvolver práticas pedagógicas até ontem marginalizadas, [sic] lançam [sic] educadores em modelos pedagógicos sem presencialidade física de maneira mecânica, operacional, sem formação, o que pode resultar em práticas pouco efetivas qualitativamente e, no futuro próximo, causar prejuízos a trajetória de fortalecimento dos processos formativos na modalidade a distância.” (SANTANA; SALES, 2000, p. 88)

Como medida para frear a permanência de um ensino mecânico e distante da inter(ação) entre docentes e discentes na comunicação digital, é crucial propor ações que garantam a formação continuada dos primeiros, relacionando as tecnologias ao currículo, segundo defende Marcon (2020, p. 100-101):

há que se fomentar práticas educativas que considerem a inclusão digital e o potencial pedagógico das

tecnologias, e neste sentido a formação inicial dos educadores possui importante desdobramento em suas práticas pedagógicas. A formação inicial precisa estar articulada com o contexto comunicacional e tecnológico contemporâneo e não pode mais ser dissociada de processos de apropriação de tecnologias. Em contextos como estes que estamos vivendo, essa desarticulação pode ocasionar processos de ensino-aprendizagem com ausência da objetivação pedagógica e ausência do reconhecimento do potencial pedagógico das TDR [Tecnologias Digitais de Rede, subutilizando as tecnologias como meios de transmissão de conhecimento aos educandos.

Em se tratando da inclusão digital, ergue-se uma questão para o contexto pós-pandemia: o uso das tecnologias digitais irá ampliar mais as desigualdades socioeconômicas no sentido de serem mais excludentes do que inclusivas? A resposta a essa questão é bem complexa, pois transcende o domínio das IES, tendo em vista que é preciso compreender a macroestrutura político-econômica do Brasil e suas repercussões na constituição de nossa sociedade marcada, dentre outros problemas, pela concentração de riqueza nas mãos de uma pequena parcela da população. Nesse contexto, é imperativo promover políticas e programas de inclusão tecnológica nas IES que exigirão, indubitavelmente, investimento financeiro e formação de recursos humanos

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

CARVALHO, J. S. et al. Educação na Ciberultura: comunidades de aprendizagem para mobilização da inteligência coletiva. I **SEMINÁRIO WEB CURRÍCULO**, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 22 set. 2008. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/1654-Texto%20do%20artigo-3019-1-10-20090324%20(1).pdf. Acesso em: 31 jan.2021.

CORDEIRO, M. V. C. et al. Os novos desafios dos professores de IES no pós pandemia: um estudo realizado com docentes de instituições de ensino superior de Juazeiro do Norte – Ceará. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 4, n. 52, p. 703-717, out. 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2749/4296>. Acesso em: 11.dez.2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GARRIDO, F. A. Z. Docencia universitária durante la pandemia COVID-19: una mirada desde Chile. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-9,

2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24777/20217> Acesso em: 11 dez. 2020.

GUSSO, H. L. et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação e Sociedade**, v. 41, Campinas, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802. Acesso em: 11 dez. 2020.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCON, K. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem? **Criar Educação, Criciúma**, v. 9, n. 2, Edição Especial, p. 80-103, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/6047>. Acesso em: 11 dez.2020.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **Observatório Socioeconômico da COVID-19**, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para->

Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf. Acesso em: 11 dez. 2020.

RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SANTOS, G. M. T. et al. Educação superior: reflexões a partir do advento da pandemia da COVID-19. **Boletim da Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano II, v. 4, n. 10, 108-114, 2020. Disponível em: https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Santos_et_al. Acesso em: 11 dez. 2020.

SILVA, A. F. et al. Saúde mental dos docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 1-4, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312020000200315. Acesso em: 11 dez. 2020.

SILVA, C. R. T.. 10 Anos do Curso de Letras/ UAST: uma trajetória de (re)construção de saberes e promoção da

alteridade. In: CAVALCANTI, L. P.; SANTOS, M. F. S.; SILVA, N. I. (Org.). **O Eu e o Outro em dez anos de Licenciatura em Letras na UAST**. 1. ed. Jundiaí [SP]: Paco, 2020, p. 19-32.

SILVA, E. H. B.; SILVA NETO, J. G.; SANTOS, M. C. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 29-44. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SILVA, C. C. S. C.; TEIXEIRA, C. M. S. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 70070-70079, set. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/16897>. Acesso em: 11 dez. 2020.

4.

AS "ARTES DE FAZER" DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS NO PERÍODO PANDÊMICO DE TRABALHO REMOTO: UMA REFLEXÃO À LUZ DA FABRICAÇÃO DO COTIDIANO

Hérica Karina Cavalcanti de Lima
Ewerton Ávila dos Anjos Luna

Introdução

O fazer administrativo de coordenadores com formação na área de educação é, muitas vezes, um grande desafio. Num contexto em que todas as atividades passam

a ser realizadas remotamente em função da Pandemia da COVID-19, ou seja, um momento sem precedentes, as ações tornam-se ainda mais desafiadoras.

O trabalho em *home office* mudou os modos de fazer das atividades administrativas da universidade e a estrutura interacional entre os sujeitos pertencentes à comunidade acadêmica. No âmbito da Coordenação de Curso, a sala reservada para o encontro entre professores, resolução de problemas demandados por alunos, solicitação de documentos e informações e realização de reuniões diversas cede espaço ao reforço de e-mails, mensagens de *WhatsApp*, reuniões no *Google Meet*, no *Zoom* etc.

Considerando, então, essa nova forma de trabalho em casa que remodelou a forma de funcionamento da Coordenação, este capítulo visa a analisar a fabricação do cotidiano na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e pela Coordenação do Curso de Letras, que reconfiguraram as “artes de fazer” da gestão e possibilitaram a realização das atividades em caráter remoto.

O estudo justifica-se pelo fato de ser uma reflexão na/sobre as ações da gestão, o que permite pensar sobre as mudanças trazidas pelo trabalho remoto na fabricação do cotidiano. Além disso, a partir das apropriações e do saber-fazer mobilizado, justifica-se por contemplar as diferentes formas de interação ocorridas entre Coordenação, docentes e discentes durante a implementação do ensino remoto no Período Letivo Excepcional (PLE) da UFRPE e pela

necessidade de refletir sobre o que e como tem sido feito a fim melhorar práticas futuras.

As ações aqui relatadas, conforme mencionado anteriormente, estão centradas, sobretudo, no âmbito da Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol – da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A abordagem teórico-metodológica do capítulo está fundamentada, dentre outros, nos estudos de Certeau (2000) e Ferreira (2003) sobre a fabricação do cotidiano.

No tópico seguinte, são apresentados alguns conceitos utilizados, como o de “fabricação do cotidiano”, de “artes de fazer”, de “estratégias” e de “táticas”. Na sequência, são identificadas e analisadas as práticas institucionais, sobretudo da Coordenação de Letras, no PLE. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências do capítulo.

As "artes de fazer" na fabricação do cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica

Debruçar-se sobre o cotidiano significa, para Certeau (2003), refletir sobre o lugar onde se formalizam as práticas sociais que sofrem influências externas. Essas práticas, vistas e analisadas enquanto operacionalizações, são “fabricadas” através de “táticas” e “estratégias” a partir das conjunturas e contextos em que estão inseridas (CERTEAU, 2003; 1985).

Para o autor, as estratégias são entendidas como “o cálculo ou a manipulação de relações de força que se tornam possíveis a partir do momento que um sujeito de

vontade ou poder é isolável e tem um lugar de poder ou saber (próprio)”, e as táticas como “a ação calculada ou a manipulação da relação de força quando não se tem um lugar ‘próprio’, ou melhor, quando estamos dentro do campo do outro” (1985, p. 431). Em outras palavras, as táticas têm a ver com as práticas possíveis de serem realizadas dentro de um contexto demarcado por normas.

Neste estudo, vale destacar, as táticas não remetem ao descumprimento dessas normas, mas aos modos de operacionalização das estratégias, ou seja, às artes de fazer acontecer o que é previsto, porém, dentro das possibilidades existentes. Trata-se de um espaço fundado sobre a vontade de criar alguma coisa, ou seja, da fabricação de ações de acordo com as necessidades da situação e do contexto pandêmico em que estavam inseridas.

As instituições de saber, enquanto espaços educativos e de formação de pessoas, são constituídas por uma diversidade de atores que pensam esse cotidiano e atuam sobre ele, dando origem a uma teia de relações que se define a partir de uma cultura própria e repleta de significados (FERREIRA, 2003). A “arte do fazer”, ou seja, os modos de operacionalização nessas instituições, remete a práticas cotidianas que merecem um olhar apurado, sobretudo em um contexto de trabalho remoto, com interferências da situação pandêmica que exigiu a revisão das formas de interação. Importante salientar, como afirma Souza, que o cotidiano é construído por agentes ativos que, por serem pensantes, ressignificam as relações criadas nessas instituições, estabelecendo-se “pelas diferentes

culturas que nesse espaço coabitam” (SOUZA, 2016, p. 394).

Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) apontam que, no ambiente educativo, “a convivência com distintas formas de cultura favorece uma construção contínua de acordos e ‘fabricações’ que possibilitam a dinâmica de sua existência” (p. 255). Citando Certeau (1974), os autores afirmam que a instituição escolar

talvez seja um dos locais onde se põe em ação uma articulação entre o saber técnico e a relação social e onde se efetua, graças a uma prática coletiva, ao reajuste necessário entre modelos culturais contraditórios (CERTEAU, 1974 apud ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008, p. 255).

Para Chartier (2000), em consonância com Certeau (2003), as práticas fabricadas nesse ambiente são formadas por um conjunto de dispositivos que constituem o “saber-fazer” dos agentes e podem envolver procedimentos dos mais rotineiros aos mais inovadores. Pensando assim, considerando o trabalho da Coordenação, as práticas envolvem

as disposições incorporadas por cada sujeito, os esquemas de ação e a fabricação de suas práticas profissionais, privilegiando, principalmente, as informações que são diretamente utilizáveis, o ‘como fazer’ melhor do que o ‘por que’ fazer (COUTINHO, 2005, p. 4-5).

Essas práticas cotidianas, constituídas por apropriações, por um “saber-fazer” próprio dos seus agentes, são permeadas, segundo Certeau (2003), por três aspectos de operacionalização: i) o caráter estético, que remete à “arte de fazer” e diz respeito à questão do estilo, da maneira específica de fazer, de realizar, praticar alguma coisa; ii) o caráter ético, concernente às práticas cotidianas constituídas numa recusa do sujeito em se identificar com a ordem do modo como é imposta; e iii) o caráter polêmico, voltado às práticas que representam a defesa da vida e estão incluídas como intervenções de conflito permanente em relação de força. É considerando especialmente o caráter estético, ou seja, a “arte de fazer” das práticas cotidianas, que faremos nossas reflexões neste texto.

As "artes de fazer" da Coordenação de letras: desafios na fabricação do cotidiano em tempos de trabalho remoto

As ações da Coordenação de Letras foram sendo realizadas a partir das demandas novas e urgentes que surgiram em função do trabalho remoto devido à pandemia da COVID-19. Essas demandas, muitas vezes, para além das orgânicas e não previstas, foram planejadas e regulamentadas em diferentes instâncias como, por exemplo, a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG/UFRPE) e a própria Reitoria da UFRPE.

Todos os agentes envolvidos na comunidade acadêmica dispuseram-se a racionalizar sobre um

determinado momento – Pandemia – e sobre um determinado espaço – a Universidade – e, assim, foram sendo construídas “estratégias” de operacionalização para que as atividades acontecessem remotamente com a qualidade característica da instituição.

Dentre essas estratégias, podemos citar a Resolução 085, de 22 de julho de 2020, que foi posteriormente revogada através da Resolução 185, de 28 de outubro de 2020, com alterações necessárias. Esses documentos viabilizaram, no vasto universo da UFRPE, a vivência do Período Letivo Excepcional (PLE), pois se trata de um conjunto de normas com tópicos relevantes como, por exemplo, o caráter voluntário da adesão de docentes e discentes ao PLE e direcionamento do desenvolvimento de metodologias de trabalho, dentre outros aspectos, das aulas remotas e da avaliação da aprendizagem.

Diante dessa estratégia que foi a regulamentação do PLE, os cursos foram convidados a pensar suas realidades de modo mais particular, visando a atender ao Regulamento e às necessidades dos docentes e estudantes. Nesse contexto, outra estratégia importante foi a criação de Projeto de Ensino Remoto do Curso (PERC-Letras). O documento foi produzido com a participação dos docentes que atuam no curso, sobretudo os do Departamento de Letras e do Departamento de Educação.

Para atender às orientações indicadas nas estratégias citadas, a fim de fazermos nosso curso funcionar atendendo às necessidades, sobretudo, dos estudantes próximos da integralização (ou seja, aqueles prestes a colar grau), foram fabricadas práticas emergenciais no que diz respeito, dentre

outros aspectos, às unidades curriculares de Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), às quais precisaram passar por adaptações devido a razões distintas.

No caso de Estágio, o desafio foi refletir sobre a possibilidade de os estudantes vivenciarem a parte prática de modo remoto. Assim como a UFRPE, as escolas da Educação Básica também não estavam com aulas presenciais durante um período da pandemia. Então, muitas questões foram postas como cruciais, como, por exemplo, o conhecimento da escola e da sua ecologia sem estar presente fisicamente nela, bem como o encaminhamento de ações práticas, como observação e regência, num contexto de aulas a distância.

Para enfrentar esse desafio, uma estratégia utilizada foi instituir, no Projeto de ESO, elaborado pelos docentes de estágio e presente no PERC, a realização do Estágio Obrigatório Supervisionado I, que tem como foco a diagnose da escola de modo mais amplo, condicionada à realização prévia de estágio não obrigatório ou participação em programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Desse modo, o processo de construção de aprendizagem, tão caro à formação docente, poderia acontecer, pois os estudantes já conheceriam, por meio da vivência nesses programas e estágios, a escola enquanto infraestrutura e seu funcionamento, sobretudo no que diz respeito a espaço físico, documentação reguladora, reuniões e conselhos, organização da gestão etc.

Nas demais unidades curriculares de Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO II, ESO III e ESO IV) não

houve restrições à matrícula e, em todas elas (incluindo ESO I), foi possível solicitar equiparação da parte prática mediante formação de processo com apresentação de comprovação de vivências em projetos e programas cujas atividades tivessem relação direta com o ensino e a escola. Para quem não obteve equiparação, a tática foi possibilitar, a partir de parcerias com escolas e docentes da rede pública e privada de ensino, o acompanhamento das atividades assíncronas e a realização de interações síncronas, de modo a atender ao novo modelo proposto como atividades de ensino. Como aponta Certeau (2003, p.41), trata-se de uma “multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano”.

Quanto ao Trabalho de Conclusão de Curso, houve, no PLE, estratégias que se configuraram como pequenas mudanças, como a possibilidade de o estudante não realizar a apresentação e a defesa pública de seu estudo, sendo, logo, a avaliação feita mediante pareceres produzidos por três avaliadores (o orientador e mais dois docentes que formam a banca avaliativa). Além disso, foi acrescido à lista de gêneros textuais permitidos (artigo científico e ensaio) o resumo expandido, caracterizado como um texto mais curto (até 10 páginas), porém igualmente reconhecido e aceito em publicações e eventos acadêmicos. Essa medida foi importante, já que o PLE ocorreu em 10 semanas e não em 15, como acontece nos semestres regulares.

Como se pode observar, as práticas cotidianas são de fato envolvidas por apropriações (plurais, criativas, singulares), conforme ressalta Oliveira (2006). Para a autora,

“a apropriação dos saberes envolvidos no fazer pedagógico não ocorre por meio de um ato passivo, de recebimento de algo pronto e acabado; ao contrário, se constitui num processo ativo, de (re)construção das práticas já existentes.” (OLIVEIRA, 2006, p. 4).

Não menos importante do que as ações anteriormente citadas foram as táticas que guiaram e permitiram a fabricação de práticas efetivas como, por exemplo, a pesquisa relacionada aos interesses dos alunos sobre quais unidades curriculares cursariam no PLE e o levantamento junto aos professores sobre qual ou quais iriam ofertar. Como ferramenta de levantamento de dados, foram utilizados o *Google Forms* e o *e-mail*, respectivamente. As análises desses dados ajudaram a Coordenação do Curso a construir o PLE mais voltado para as necessidades dos estudantes e docentes, não perdendo de vista as orientações estratégicas da UFRPE.

No que se refere às ferramentas utilizadas para fabricar o cotidiano da Coordenação de Letras no contexto de trabalho remoto, destacamos que as trocas de e-mails, que já eram constantes, tornaram-se ainda mais intensas, constituindo-se num dos principais meios de interação tanto com docentes e discentes quanto com outras instâncias, como supervisão de área do Departamento de Letras, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) e Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DRCA).

Para exemplificar como a interação via e-mail foi decisiva, cita-se o período de matrículas de alunos acompanhados, desligáveis e concluintes que, em outro momento, era feita na sala da coordenação junto ao

secretário do curso e passou, nesse contexto, a ser realizada via preenchimento de formulário encaminhado à Coordenação. Além dessa situação, outras que fizeram parte do cotidiano fabricado no período de trabalho remoto e foram resolvidas por e-mails foram a emissão de declarações para estudantes, a assinatura de contratos de estágios e a modificação de matrículas.

Importante salientar que, em meio ao processo de trabalho remoto, foi possível a todos da comunidade acadêmica migrarem seus e-mails institucionais para o *Google*, o que conferiu, em função do pacote de ferramentas da *Google for Education*, algumas ampliações, tais como a possibilidade de mais participantes nas videoconferências.

Além do *e-mail*, o *WhatsApp* também foi um aplicativo bastante utilizado como parte do processo de interação para resolver questões mais pontuais e/ou mais urgentes como, por exemplo, marcação de reunião com membros de bancas, interações em grupos de Coordenadores e representantes de turma etc.

Em função da grande quantidade de estudantes (quase 400) participantes do PLE, as comunicações de *WhatsApp*, para além de docentes do curso e outras instâncias superiores, ficaram restritas apenas ao grupo de representantes de turma, encarregados de fazer a ponte entre os colegas e a Coordenação, embora tenham sido atendidos também vários estudantes individualmente.

Práticas como essas colocam em jogo, como destaca Certeau (2003, p. 42), “uma maneira de pensar investida em uma maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de

uma arte de utilizar". Nesse contexto, ferramentas antes utilizadas para interações menos formais ou mais corriqueiras tornaram-se importantes espaços de interlocução. As circunstâncias (re)definiram os usos. Como salienta, ainda, o autor, "essas 'maneiras de fazer' constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural" (CERTEAU, 2003, p. 41).

Como outra tática desenvolvida no PLE, cita-se a recorrência de um novo formato de reunião através de *Google Meet* ou *Zoom*. Este cotidiano de inúmeras reuniões – como as da Câmara de Ensino, do Colegiado de Coordenação Didática (CCD) e do Núcleo Docente Estruturante (NDE) – trouxe um novo desafio, que foi desde o acesso à internet por cada um dos participantes à construção dos saberes tecnológicos necessários à realização dessas práticas. Aqui, temos mais um exemplo de que, como destaca Certeau (2003, p. 47), "a tática tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em 'ocasiões' (...) A sua síntese intelectual tem por forma (...) a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a 'ocasião'".

Além dos casos já citados, é importante destacar a inserção na universidade do Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (SIPAC), que permitiu a criação e a movimentação dos processos anteriormente físicos, ou seja, impressos. Mais uma vez, o cotidiano foi fabricado a partir de adaptações a um novo modo de trabalho virtual e ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao letramento digital.

Todas essas modificações, apropriações e interpretações nos levam a pensar, como salientam Albuquerque e Ferreira (2008), que as práticas cotidianas são fabricadas a partir da transformação dos discursos de acordo com os contextos e as conjunturas das diferentes culturas.

Considerações finais

No contexto de trabalho remoto, como o vivenciado, foi observado que os agentes pertencentes à comunidade acadêmica se dispuseram a racionalizar sobre um determinado fazer, construindo “estratégias” de operacionalização das atividades universitárias (elaboração de normas, resoluções, metodologias etc.).

No âmbito específico da Coordenação da Licenciatura em Letras, as práticas cotidianas foram “fabricadas” por meio das “estratégias” e “táticas” utilizadas pelos coordenadores e, conseqüentemente, pelos docentes e pelos estudantes a partir das interpretações, apropriações, reparos, mudanças, adaptações associadas ao contexto de trabalho remoto devido à pandemia da COVID-19.

Pode-se afirmar que as ações cotidianas da Coordenação são permeadas por apropriações, por um “saber-fazer” próprio, emergentes de acordo com as situações e contextos nos quais estão inseridas. A reinvenção das ações administrativas evidenciou que as práticas são fabricadas pelos atores e dizem respeito a uma “produção cultural”, mesmo que não sejam “obras”

propriamente ditas (no sentido de obras duráveis ou instituições duráveis) (CERTEAU, 2003).

Por fim, é importante ressaltar que muitos foram e continuam sendo os desafios do trabalho remoto. Portanto, mais estudos precisam ser realizados em prol da compreensão da realidade atual e melhoria das práticas universitárias, sejam elas na esfera da administração, do ensino, da pesquisa ou da extensão.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. B. A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Educação Santa Maria**, v. 33, n. 03, set./dez. 2008, p. 425-440.

_____; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, mai./ago. 2008, p. 01-16.

CHARTIER, A. Réussite, échec et ambivalence de l'enseignement de la lecture. Recherche et formation pour les professions de l'éducation. Innovation et réseaux sociaux. **INRP**. n. 34. 2000. p. 41-56.

CERTEAU, M. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M. I. de F. (Org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. Anais. São Paulo: FAUUSP, 1985.

_____. **A invenção do cotidiano**: 1.Artes de fazer. 7. ed. São Paulo: Vozes, 2003.

COUTINHO, M. de L. Práticas de leitura na alfabetização de crianças: o que dizem os livros didáticos? O que fazem os professores? **Anais da 28ª. Reunião Anual da Anped**. Caxambu, 2006 2005. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 10/01/2009.

FERREIRA, A. T. B. **A “fabricação” do cotidiano escolar**: as práticas coletivas dos adultos fora da sala de aula. Tese (Doutorado em Sociologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

OLIVEIRA, S. O sistema de notação alfabética como objeto de ensino e de avaliação num regime ciclado: concepções da prática. **Anais da 29ª. Reunião Anual da Anped**. Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-2314--Int.pdf2006>>. Acesso em: 07 de dezembro de 2020.

SOUZA, S. B. de. **Cenas do cotidiano escolar...** O “savoir-faire” dos professores dos anos iniciais no ensino da língua escrita e nos usos do escrito no Brasil e na França. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife: Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

UFRPE. **Resolução N° 085/2020.** Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Recife, 2020.

_____. **Resolução N° 185/2020.** Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Recife, 2020.

_____. **Projeto de Ensino Remoto do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol.** Recife, 2020.

5.

...PANDEMONIUM...

João

As mônadas, átomos que compõem coisas e corpos, distinguem-se umas das outras e possuem um mundo próprio, irradiando presença em toda matéria que funda a existência. Puras, nenhuma causa exterior consegue transformá-las. Dado que têm em si a representação de tudo, da interseção entre elas, um espírito absoluto, chamado por Leibniz de Deus, poderia, a partir dos seus movimentos, inferir valor aos acontecimentos que regem o Universo. Ao duvidar da onipotência desse pensamento e questionar a infalibilidade divina, inquietava-me ao refletir sobre o desalento do mundo naqueles dias de março, marcado pela negação do presente e pelo desengano com o futuro. Creditava-se a um vírus a ausência de sentido que tragava a vida, cujo nome aludia a uma coroa emoldurada por flores mortas.

Os efeitos provocados com a chegada desse inesperado visitante inspiravam temor para quem já tinha uma indesejada visita, ali, à espreita, na soleira da porta: a velhice. Também por essa razão, as rédeas do meu cotidiano tomaram outro rumo: assumidas pelos demiurgos do acaso, elas deixaram de ser guiadas por meus desejos e

minhas vontades. Passei a ter uma rotina imutável, definida por erráticos dias e noites, ambos órfãos do sol e da lua como seus lumes eternos. Não sem razão, a vida se consumia em uma espiral incontável, exigindo definir um novo modo de ser e de estar no mundo. Recolhido e ensimesmado, eu constatava que a realidade não acontecia mais em ruas, parques e praias, onde o ir-e-vir incessante revigorava o ânimo. As vivências agora se davam em claustros privados, ilhados que estávamos em quartos e varandas, dos quais se projetavam sonhos marcados pela dor e pelo abandono. Nunca a expressão os olhos são as janelas da alma soara tão verdadeira: cansados da penumbra, eles me transportavam por frestas e grades, conectando a tristeza da alma a monótonas paisagens, em um isolamento que testava, dia após dia, os meus limites.

Não foi como poesia, portanto, que a pandemia devastou incontáveis vidas. A expectativa de que a falta de liberdade seria temporária foi um engano que alcançou a mim e a todos. A esperança, pouco útil para dar soluções às coisas práticas do cotidiano, foi se esvaindo com o cansaço da espera, levando-me a encontrar a solidão como morada. Ao dividir os anseios com essa sombra vigilante que contornava meus passos e empurrava meus pensamentos para os desvãos da consciência, o acordar e o adormecer se transformaram em rituais imprevisíveis. Oscilando entre a euforia e o tédio, existir em meio a tantas contingências, quando a incapacidade de sonhar crescia tanto quanto os medos, exigia uma resiliência infinita. Onde encontraria segurança para enfrentar as incertezas? Quando surgiria um lenitivo para diminuir meus temores? Como dar sentido ao

estar quando o ser, devastado, habitava outra dimensão? Era urgente convocar outras forças e, como acontece com os desiludidos, buscar um desígnio, quem sabe divino, para entender o porquê daquele vírus na terra. Cheguei a imaginá-lo como uma tempestade que viria demarcar o lugar dos justos, antecipando o momento decisivo do encontro com Deus, quando muitos seriam chamados e poucos escolhidos. Ele poderia ser um meio, quem sabe, de expiar demônios, uma chance para afrontar inquietações há muito sentidas. Enfrentar o que aflorava naqueles dias e noites de amargura convidava a um embate que poderia me estilhaçar em mil pedaços.

Ao enfrentar o imponderável, provocado por essa condição solitária, eu saía em busca de uma ação, por mínima que fosse, que diminuísse uma dor que tendia a não ter fim. Naqueles momentos, pouco significava saber que catástrofes legam cicatrizes ao mundo, impondo sofrimentos que levam a humanidade a se ver, momentaneamente, ciente de suas responsabilidades, ciosa de que as virtudes suplantam os vícios e a paz triunfa sobre o caos. A vida sem vida, que devorava qualquer tentativa de imergir daquele lago escuro, demonstrava ser essa expectativa um engodo. Giovanni Boccaccio, no século XIV, escreveu *Decameron* sob o impacto da peste negra na Europa, e já aludia, com ceticismo, à mobilização dessa utopia nas horas mais agudas da história. Ontem, como hoje, as razões que movem o homem são a esperteza, a injúria e a luxúria, valores alheios ao perdão e à gratidão, caros aos princípios cristãos. Previsível para quem estava desesperado, a fé na conversão da humanidade com vistas

a ajudar o próximo surtia pouco efeito. A voz de Deus, outrora onipresente, emudecia, acentuando a angústia que cavava um abismo na alma.

Angústia. Há outros nomes para designá-la, mas todos expressam a anulação da pulsão que rege a espera de um devir. Sua chegada não suscitava surpresa ou mistério. Era uma velha conhecida. Sem cerimônia ou compromisso com minhas vontades, a angústia avizinhava-se reduzindo o anima dos fracos de coragem. Heidegger a definia como a rainha das sombras entre as disposições da alma, diante da qual tudo cai por terra. Nu de meu orgulho e despido de qualquer importância, ela se erguia soberana ante as fragilidades de um espírito indefeso: ao sabotar as tentativas de reerguer-me do desânimo e da apatia, tornava-se mais poderosa e esfriava o calor da vida. E como assim não seria, se seu verdadeiro contrário é o nada, a falta de sentido, a ausência de um chão para planejar o amanhã? Quem vive assediado pela angústia, à dureza da realidade nada tem a oferecer, senão sofrer em silêncio, mudo pelo sol negro da melancolia. Por não tolerar outros deuses, ela isola o homem, quebra seus elos com as divindades, conduzindo-o, como um peregrino à deriva, para fora das relações de familiaridade com o mundo.

Divagar sobre essas dores, vividas sem estabilidade física ou emocional, traduzia-se em buscar formas de ignorar a dança das horas na qual eu estava imerso. Ouvir músicas para aplacar o silêncio, ler para cansar os olhos, caminhar em círculos para martirizar o corpo eram práticas que levavam à exaustão. Ficava a pensar se o destino, fiel cumpridor de vaticínios, fizera-me chegar à velhice como

uma apagada e opaca fotografia da juventude, quando goivas afiadas sulcaram vincos longos e profundos em meu rosto, expondo experiências pouco úteis para diminuir o assombro causado por aquele vírus. Na falta de resposta, o estigma da idade denunciava o meu lugar nessa longa noite, ocupando um lugar entre os desesperançados. Restava dividir a solidão daqueles dias com um gato siamês, dono de uma natureza felina oposta à decadência de um corpo em franco declínio. Apenas as palavras seguiam vívidas no pensamento, fios de vida que, com um sopro ou algum sobressalto, cindiriam, levando-me à morte. Consciente da finitude que regulava meus passos, um sentimento lutuoso me obrigava a rever o passado e a aceitar, resignado, que o ato de viver exige cuidados; é como manusear com a ponta dos dedos um tecido tênue e delicado, cuja frágil trama não tolera pontas repuxadas que deformem sua essência. Naqueles dias cinzentos, os tons da tristeza legavam marcas definitivas no meu cotidiano, instituindo uma verdade incontornável: um homem infeliz não habita o mesmo mundo dos agraciados com a felicidade.

Em meio a esse sombrio horizonte, a tranquilidade rareava. Como um sorriso que convida ao apaziguamento, ela estava no quarto e em lembranças trazidas de longe, quando, um dia, resolvi mudar a alma de casa: alguns livros e uma companhia de anos, a reprodução d'*O beijo do Hotel de Ville*, de Robert Doisneau. A imagem em preto-e-branco de um anônimo casal beijando-se na rua, ladeado por passantes apressados, e por um homem sentado em um café, sob cuja ótica a cena é oferecida ao espectador, trazia

à memória uma Paris da juventude. O quadro ficava na cabeceira da cama, ao alcance dos olhos, como uma ode ao fim da paixão, deixando aos amantes uma luta inglória para transformá-la em amor. Contemplar aquela foto já desbotada era um alento e um desassossego: enquanto me confortava, ela ajudava a aceitar a inexorável passagem do tempo, que destrói pontes e dissipa sentimentos. Fiel observador de encontros e desencontros, quando o quarto se convertia em espaço para devaneios amorosos, agora o silêncio daqueles personagens acompanhava minha amargura: o seu teto branco não significava mais um céu particular para cultivar ilusões, tampouco uma via láctea bordada de constelações para me guiar a um porto seguro. Restava, contudo, uma certeza: todo pandemonium, vencido pela força das divindades ou dos homens, chega ao fim. Enquanto eu esperava esse momento com ceticismo, o beijo do casal francês mantinha-se congelado na foto. Alheio à realidade e divagando em dispersos pensamentos, apenas o rodopiar do ventilador no teto retinha minha atenção. Aos meus olhos, lá no alto, ele afigurava-se a uma estrela, daquelas cadentes, errando ao encontro da morte. Suas pás, cansadas, giravam sem ímpeto e preguiçosas, análogo à minha cambiante fé em Deus, à espera de redenção para um sofrimento cuja face fora adornada por despetaladas flores mortas

++++++++++++++

6.

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E A PRÁTICA NO PERÍODO LETIVO EXCEPCIONAL

Marcela Moura Torres Paim

Introdução

Neste texto se apresenta uma reflexão sobre a diversidade linguística com base em relato de experiência relacionado à prática no ensino, no Período Letivo Excepcional (PLE), 2020.3, documentada nas disciplinas Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, para o curso de Letras, e Produção de Textos Acadêmicos, para os demais cursos de graduação, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Dessa forma, este trabalho discorre sobre a importância de se discutir a temática da variação linguística, a partir da exposição inicial dos pressupostos básicos desse conteúdo programático presente nas referidas disciplinas. Tendo em vista esse direcionamento, este relato apresentará uma possibilidade sobre como fazer o estudante refletir sobre a variação da língua portuguesa a

partir de propostas de leituras e participação no fórum de discussões. A metodologia empregada consistiu na realização das seguintes etapas: 1) leitura de textos teóricos referentes ao tema proposto; 2) exposição de proposta de trabalho com os diferentes tipos de variações linguísticas para evitar o preconceito linguístico. Assim, o relato da experiência envolve a exposição do conceito de língua, de variação e de variantes além de apresentar um exemplo de estímulo à criatividade e ao debate entre os estudantes que querem entender a diversidade linguística.

Algumas considerações sobre a diversidade linguística

Conforme assinala Marcuschi (2003), a língua é um fenômeno heterogêneo, variável, indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático e que está situado em contextos concretos tais como o texto e o discurso. Esse caráter dinâmico encontra um campo para aumentar as fronteiras do domínio do repertório linguístico de muitas sociedades.

O conhecimento consciente de uma língua (por quem dela queira ser mais do que utilizador) implica o reconhecimento dessa dinâmica diversificante que torna qualquer língua resistente à normalização. De fato, as variantes normativas são, como as não normativas, eventualmente passageiras, modificando ao longo do tempo o modo como os falantes concebem os mesmos fatos linguísticos.

A primeira questão que se coloca ao estudar as variedades linguísticas é a de fixar o próprio conceito de

variedade. Afinal, uma variedade linguística é uma manifestação de um fenômeno chamado linguagem que se define como um conjunto de elementos linguísticos de similar distribuição social. Dentro desta definição, ficam incluídas as línguas de um falante ou de uma comunidade de fala, os dialetos e qualquer outra manifestação linguística na qual se possa observar um determinado uso ou valor social. Segundo o referido autor, as variedades linguísticas, assim definidas, revelam problemas consideráveis na hora de distinguir variedades da mesma classe (uma língua de outra, um dialeto de outro) e para a delimitação de diferentes tipos de variedades (língua de dialeto).

Sobre o conceito de variedade, Paim (2019) comenta que muitos estudiosos trabalham com definições amplas e outros com concepções mais restritas, mas que ela prefere visualizar as variedades como conjunto de elementos ou de padrões linguísticos associados a fatores externos, sejam contextos situacionais, sejam profissionais, sociais ou geográficos.

Nesse sentido, ao expor essas considerações sobre a língua e o fenômeno de variação, as perguntas que surgem, de modo imediato, por parte dos estudantes dos cursos de graduação, no ensino remoto, no Período Letivo Excepcional (PLE), da Universidade Federal Rural de Pernambuco, são: por quê? Como se originou? E as respostas para essas perguntas requerem auxílio de disciplinas como a Dialetoлогия ou a Sociolinguística porque é habitual que haja fatores extralinguísticos implicados na variação: fatores como a geografia (variação geográfica), a história (variação histórica), a social (variação social) ou a

situação comunicativa, em seu sentido mais amplo (variação estilística). Todos esses fatores podem ser responsáveis ou explicar muitos casos de variação.

Diante desse quadro, é possível chegar à seguinte pergunta: o que é que se busca ao estudar a variação linguística? Primeiramente, pode-se dizer, como expõe Moreno Fernández (1998), que a variação linguística objetiva explicar o uso alternante de certas formas da língua em umas condições linguísticas e extralinguísticas determinadas: podem ser unidades de diferentes origens geolinguísticas que estiveram presentes em uma comunidade, de estilo mais ou menos formal, entre outras possibilidades. Ao mesmo tempo, busca-se identificar as possibilidades de uso (variantes) características dos diferentes grupos sociais: léxico de faixa etária, de profissão etc.

Como mostra o referido autor, as dificuldades existentes em analisar a variação linguística existem e isso é possível visualizar no momento de descobrir quais variáveis sociais ou estilísticas explicam o uso de certas variáveis lexicais, além da dificuldade de coletar dados válidos e suficientes do discurso falado e, por outro, de demonstrar que certas variantes são realmente variantes de uma mesma variável.

Para fazer uma pesquisa sobre variação linguística, existem vários itinerários metodológicos. Um deles é o estudo de corte etnográfico, mediante a convivência continuada dentro de um grupo social ou a observação direta dos discursos. Este procedimento tem um enorme interesse, especialmente se a intenção é fazer uma análise

qualitativa, isto é, determinar quais são os itens lexicais que aparecem de forma característica em cada grupo social.

Outra possibilidade metodológica, para o estudo da variação linguística, é a entrevista, que pode servir para o pesquisador induzir ou provocar amostras da variação léxica em estudo.

Este tipo de coleta de dados garante o surgimento de certas unidades léxicas em uma quantidade determinada e, portanto, revela-se o mais satisfatório para os estudos quantitativos. Nesse sentido, os possíveis objetos de estudo são ilimitados: pode-se analisar a preferência de um ou mais grupos de uma comunidade por certas formas linguísticas, conforme o tipo do interlocutor, segundo a situação (estilo formal-informal); pode-se analisar a maior ou menor presença em certos grupos sociais de formas antigas ou modernas, padrão ou não-padrão.

Assim, considerando a linguagem como atividade social, histórica e cognitiva, admite-se, como Marcuschi (2004), que ela seja passível de análise e observação. Dessa forma, entender é sempre entender no contexto de uma relação com o outro situado numa cultura e num tempo histórico e esta relação sempre se acha marcada por uma ação. Nessa perspectiva, não há uma relação direta entre linguagem e mundo e sim um trabalho social, designando o mundo por um sistema simbólico cuja semântica vai se construindo situadamente.

A prática com a diversidade linguística no Ensino Remoto

A partir das considerações feitas até agora, podemos perceber que a língua enquanto atividade social é utilizada por todos os seus falantes, em todos os momentos em que eles travam uma interação, seja através da modalidade oral ou da modalidade escrita. Como expõe Cardoso (2008), o fenômeno da multidialeção não pode ser atribuído à atual estratificação social e, portanto, ser tratado como um fenômeno específico do mundo moderno, típico da atualidade. É possível que hoje se tenha tornado mais evidente, motivado, pelo menos, por fatores como o maior trânsito que se verifica entre os diferentes segmentos da sociedade como também do deslocamento de massas rurais para grandes aglomerações urbanas.

Assim, o sentimento de convivência de muitos dialetos, de muitas formas de uso da língua, seja na sua diversidade espacial, seja na variedade de ocorrências distribuídas socialmente, perpassa pela história, estando vinculado à diversidade cultural tomada nos seus mais diferenciados aspectos. Diante dessas questões, podemos refletir sobre possibilidade de concepção do ensino, levando-se em conta essa intrincada malha de variação de uso da língua portuguesa.

Tendo em vista esse direcionamento, fica evidente a importância de proporcionar as reflexões e discussões acerca da diversidade linguística nas aulas remotas durante o Período Letivo Excepcional, por causa do isolamento social, necessário durante a pandemia de COVID-19. No caso em questão, tal prática foi realizada, em 2020.3, de 17 de agosto a 24 de outubro de 2020, totalizando 10 semanas de duração, nas disciplinas Fonética e Fonologia da Língua

Portuguesa, para o curso de Letras, e Produção de Textos Acadêmicos, para os demais cursos de graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Os programas das referidas disciplinas preveem, basicamente, a análise de duas grandes questões, a saber, a variação linguística e a fala e a escrita como práticas sociais – oralidade e letramento.

Nesse sentido, na primeira unidade, de ambas as disciplinas, discute-se o que é variação, como e por que ela está presente nas línguas naturais. O objetivo é levar os alunos a perceberem o conflito que costuma se estabelecer entre variação linguística e norma, o que normalmente caracteriza as mais diversas sociedades, mesmo que sejam ágrafas. Assim, espera-se que o estudante compreenda que a língua não se reduz à norma-padrão e que, para os estudos linguísticos, toda variedade é legítima e passível de ser investigada.

Em seguida, foca-se o *continuum* fala-escrita, a fim de levá-los a perceber as diferenças entre essas modalidades e seus usos utilitários. Trata-se, pois, de uma abordagem sociointeracionista, que investiga a fala e a escrita como práticas sociais contextualizadas.

Dessa forma, as disciplinas aqui mencionadas são de importância inquestionável por oferecer aos alunos uma noção geral de como a língua é estudada sob um enfoque científico. Nesse contexto, a partir de propostas de leituras, debates e fóruns de discussões, bastante representativos de instância social de uso da língua, houve a possibilidade de proporcionar o debate sobre a diversidade linguística para sala de aula virtual no ensino remoto. Após a discussão

sobre as concepções de língua, variação e variantes linguísticas, a partir do livro “Tudo é diverso no universo”, foi proposta uma atividade prática para as turmas que consistia no debate para participação nos fóruns de discussões das disciplinas que retratassem a temática da heterogeneidade linguística presente em seu cotidiano.

Assim, os estudantes poderiam se manifestar através das variações diatópica, diastrática e diafásica. Além disso, outro aspecto importante durante a atividade é o despertar para o fato de que os tipos de variação linguística podem estar relacionados, pois, embora por questões didáticas, se apresentem separadamente, na prática, esses diferentes tipos podem estar presentes dialogando. A título de ilustração, seguem exemplos dos fóruns desenvolvidos na plataforma *Google Sala de Aula*:

Amostra 1 – Fórum de discussões da disciplina Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa

Fórum de Discussões

Pergunta:

Você acha que há preconceitos em relação aos sotaques existentes no português do Brasil?

Discussões:

Com toda certeza! O nordestino é o mais perseguido nos sotaques, porque aqui temos nosso dicionário próprio pernambucês, cearês, baianês etc, principalmente com Sul e Sudeste do Brasil. Normalmente, estão nas regiões

consideradas pelos algozes como mais pobres ou atrasadas culturalmente (como Nordeste, Norte e Centro-Oeste). Rótulos como o de “nordestino analfabeto” ou de “goiano caipira”, infelizmente, ainda estão presentes no pensamento e no discurso de muitos brasileiros. Porém, existem também preconceitos com os sotaques de Sulistas e cariocas, pela maneira e cultura de falar e de se expressar. (Estudante A)

Sim, existe! Ainda mais sendo nordestina, aí é que o preconceito é maior. Inclusive, já fui vítima desse tipo de preconceito, porém acho o nosso sotaque um charme e na minha opinião não deveria haver esse tipo de preconceito, mesmo porque vivemos num país enorme e deveriam ser consideradas normais as variações linguísticas que ocorrem e bem mais apreciadas. (Estudante B)

Sim, existem muitas formas de preconceito no Brasil e a maior parte deles é mascarado na nossa sociedade hipócrita, acredito que qualquer tipo de sotaque, não apenas no Brasil, em qualquer lugar do mundo, é uma forma de reconhecimento regional, me lembro de um filme que assisti sobre a Alemanha nazista onde um jovem judeu termina no exército alemão, mas não é descoberto justamente por possuir um sotaque austríaco perfeito (nativo). Acredito que o sotaque e regionalismos de uma língua são parte integrantes da cultura de um povo e nós, nordestinos, temos que ter muito orgulho do nosso “oxente” e “vixe maria!” (Estudante C)

Sim! Existem as variantes estigmatizadas na cultura brasileira, até mesmo na escolha da dita “variante padrão”. Vê-se um forte preconceito em relação aos sotaques de regiões economicamente desfavorecidas, bem como as que não possuem um alcance educacional muito grande. Um enorme exemplo desse preconceito, como l. citou, é aquele voltado aos sotaques que se compreendem na região Nordeste do Brasil. Esse estigma é tão aparente que cria-se, por parte daqueles que proferem o preconceito, uma ideia de homogeneidade de sotaques, culturas e ambientes sempre que se fala na pessoa do nordestino, o que, é claro, não condiz com a pluralidade cultural e linguística das populações que povoam nossa região. (Estudante D)

Sem dúvidas!! Infelizmente, existe a ideia de que alguns sotaques são inferiores a outros. Na Bahia, não é tão característico, mas, em vários outros estados do Nordeste, a forma como pronunciamos o Ti e Di costuma ser motivo de chacota, mesmo sendo a forma falada mais próxima do português de Portugal, que é de onde “herdamos” nossa língua. Penso que isso se dá também pelo preconceito linguístico. Recentemente nas aulas de espanhol vi que a palavra 'ENTÃO' se fala 'ENTONCES'. Forma bastante parecida com a forma falada em algumas cidades do interior e que consideramos errada. Será que essa não seria uma preservação da língua falada naquela região? Enfim, acredito que devemos superar esses preconceitos. (Estudante E)

Ao analisar os posicionamentos dos estudantes do curso de Letras, em relação à pergunta voltada à questão da diversidade linguística, é interessante verificar como o Estudante A percebe a existência de rótulos linguísticos associados aos preconceitos pela forma e pela cultura do falar e de se expressar. Como os estudantes B e C revelam as suas crenças e atitudes linguísticas ao expor que sotaque nordestino é um charme e que o povo nordestino deve ter orgulho da sua forma peculiar de falar. A maneira como o Estudante D expõe que o preconceito linguístico está intimamente relacionado com o preconceito social e o modo como o Estudante E discorre sobre a variação geográfica e histórica da língua por meio de exemplos. As reflexões sobre a diversidade da língua portuguesa também se fizeram presentes na turma do componente curricular Produção de Textos Acadêmicos, como ilustra a amostra 2.

Amostra 2 – Fórum de discussões da disciplina Produção de Textos Acadêmicos

Fórum de Discussões

Pergunta:

Você já sofreu preconceito linguístico? Ou já presenciou alguma situação em que esse tipo de discriminação esteve presente? Comente.

Discussões:

Já sim. O preconceito linguístico veio disfarçado como algo engraçado. (Estudante 1)

Sim. Por pessoas de outra região, tratando o modo de falar nordestino como se fosse algo engraçado e de outro mundo. (Estudante 2)

Sim, já sofri preconceito linguístico, por diversas vezes, mas o que mais me marcou foi um congresso de nível nacional que participei na Bahia e todos(as) os(as) representantes dos outros estados ironizavam o sotaque nordestino e tratavam como algo inferior. (Estudante 3)

Um dos aspectos que chama atenção nas discussões dos estudantes é a consciência acerca dos juízos de valores relacionados às variações da língua em que as variantes são concebidas como algo engraçado, como expõe o Estudante 1, de outro mundo, segundo o Estudante 2, alvo de ironia e concebido como algo inferior, conforme expõe o Estudante 3. Essas revelações incentivam os relatos de experiência como os que se apresentam a seguir:

Acompanhando o comentário das colegas acima, também passei por situação parecida quando, em uma competição, uma equipe de São Paulo veio até junto a minha delegação nos chamar de “paraíbas”, ironizando nosso modo de falar. Engraçado é o argumento que eles usam: “mas está tudo perto”. (Estudante 4)

Sim, o preconceito veio como apenas um comentário corriqueiro e aquele que o proferiu nem se deu conta do contrassenso de suas palavras ao se referir ao nosso modo nordestino de falar como sendo inferior aos demais. (Estudante 5)

Sim, muitas vezes, o preconceito vem com um simples comentário de alguém que acha que o seu modo de falar é errado. Já ouvi diversas vezes falarem que meu sotaque era estranho e errado, mas, para mim, é a coisa mais normal do mundo. (Estudante 6)

Sim, já participei de um evento nacional e algumas pessoas me diziam que os nordestinos falavam cantando e, às vezes, para dentro, até tentavam imitar a intensidade da voz, fiquei até sem graça. (Estudante 7)

Sim, são corriqueiras as situações que demonstram a discriminação do sotaque e gírias nordestinas, pessoas de outras regiões tomam pra si que é errado nosso modo de falar. Infelizmente isso se torna ainda mais acentuado quando o preconceito linguístico é ligado ao aspecto de *status* social, pessoas que geralmente não possuem um grande nível de escolaridade (classes sociais menos favorecidas) que não tiveram nenhum acesso à educação ou até mesmo foram vítimas da educação pública precária brasileira, dominando, assim, só o português informal. Diante disso, já presenciei inúmeras vezes pessoas rindo das outras por falarem “errado”. (Estudante 8)

Sim, já tive uma experiência com uma pessoa de São Paulo que riu do meu sotaque e falou que os nordestinos falam cantando, infelizmente falas como essas são tidas como brincadeiras. (Estudante 9)

Já sim! Principalmente quando morei no Rio de Janeiro durante 3 anos. E o mais interessante era que muitos dos cariocas diziam que eles não possuíam sotaque, que o sotaque era “dos outros”, como se o falar deles fosse o “português correto”. Acredito que isso seja um bom exemplo de preconceito linguístico, sim? (Estudante 10)

Já presenciei sim, principalmente em uma viagem que fiz com uns amigos. Alguns deles foram zombados pelo sotaque nordestino contido nas falas e ironizados por pessoas que eram do Sul e que se sentem no direito de praticarem tal preconceito por acharem sua língua a única correta em meio a tantas variedades que existem no Brasil. (Estudante 11)

Já sim, quando em uma conversa com familiares, que vieram de São Paulo, falei um “oxente” e eles acharam super engraçado e até ficaram repetindo sarcasticamente! (Estudante 12)

Gosto muito de jogos digitais *online*. Nestes jogos, as interações são praticamente em tempo real, inclusive a comunicação. Tive a oportunidade de conversa com diversas pessoas de estados diferentes, até mesmo de outros países nessas interações. Com isso, eu pude

perceber um certo preconceito entre meus colegas para outros colegas e de outras pessoas para nós. A parte legal disto é que com esses contatos frequentes, tivemos a oportunidade de perceber as diferenças linguísticas entre nós e aprender a respeitá-las. (Estudante 13)

Diversas vezes, principalmente, em jogos e atividades *online* quando ‘você’ se comunica com pessoas de todos os cantos do país. O preconceito se deu com pessoas repetindo minhas falas com uma entonação muito mais forte do que com a que foram proferidas, a fim de evidenciar o sotaque ou a palavra ‘diferente’ que foi dita. (Estudante 14)

Participei de um curso de extensão *online* e ao responder uma determinada pergunta que o professor tinha feito, ele soltou uma ironia (deu para perceber pelo tom de voz) referente ao meu sotaque, afirmando que era um “sotaque engraçado”. As pessoas que também estavam no curso começaram a responder o chat com risadas. (Estudante 15)

Sim, eu estava em um debate, expondo argumentos baseados cientificamente e (acredito que por não terem como contra-argumentar) começaram a desvalorizar meus pensamentos e ideias por causa do meu sotaque, mandavam áudios zombando minha forma de falar, meu ‘de’ e ‘te’ fortes e algumas expressões. Além disso, tenho amigos de diferentes estados, graças a uma saga que sou fã, e temos um grupo no *whatsapp* que eles zoam nós,

nordestinos, como se fosse engraçado, nos chamam de baianos, que somos preguiçosos, que temos uma cabeça grande, já outros zoam os paulistas, sulistas. Embora pra eles seja uma “brincadeira”, essa “brincadeira” reproduz estereótipos e preconceitos. (Estudante 16)

Professora, já vivenciei os dois lados dessa moeda. Trabalhei por 2 anos como atendente de Call Center de uma empresa de telefonia celular aqui em Recife que atendia os clientes do Nordeste. Eu ficava “irritado” quando atendia clientes do Ceará. Pelo simples fato do sotaque não me soar bem. Também ouvi comentários preconceituosos a disfarçados de “expressões fofinhas” quando estava no Rio de Janeiro em um treinamento promovido pela empresa que trabalho na sede da empresa com os próprios companheiros da empresa que eram cariocas. Hoje consigo entender que essas “piadas” e “gracinhas” têm o único objetivo de disfarçar uma indisposição a aceitação/compreensão do diferente. (Estudante 17)

Os depoimentos dos estudantes 4 ao 17 expõem a existência da discriminação linguística que existe, infelizmente, no Brasil. Diante disso, foi incentivado o processo de conscientização do nosso papel, enquanto cidadãos, no sentido de mostrar que os usuários da língua são diferentes e as nossas maneiras de falar também se diferenciam, não cabendo, portanto, juízos de valores que envolvem “certo”, “errado”, “feio”, “bonito”, “engraçado”, ou “falar cantado”, alvo de ironia. Nesse

sentido, houve um direcionamento na discussão no intuito de levantar a ideia de que o respeito às diferenças, com certeza, vai ser muito importante no combate ao preconceito linguístico, que, no fundo, reflete também o preconceito social que há no Brasil.

Durante a participação dos estudantes, nos fóruns de discussões, na sala de aula virtual, houve a condução de um debate geral sobre as opiniões apresentadas, sempre tomando como referência os estudos feitos em relação a este assunto durante a disciplina, que enriqueciam bastante o trabalho com o tema. Em relação aos procedimentos avaliativos, nessa atividade, pontuavam-se a abordagem dos tipos de variação, além da opinião adequada ao tema proposto, a coesão, a coerência; a clareza; a sequência lógica das ideias (introdução, desenvolvimento e conclusão); as ideias articuladas a argumentos que comprovassem os posicionamentos e fundamentos abordados; o posicionamento crítico e reflexivo; a estrutura e a linguagem.

Nesse sentido, ao desenvolver essa proposta de trabalho, através dos fóruns de discussões, com os estudantes no PLE, foi possível verificar o entendimento da concepção de língua como um fenômeno heterogêneo e o despertar para consciência de que se deve retirar as palavras que revelam juízos de valores, do repertório linguístico, e trocá-las por adequado ou inadequado, conforme o contexto comunicativo em que o falante esteja inserido.

Considerações finais

Enquanto professores de língua portuguesa, devemos mostrar que se o aluno faz parte de uma comunidade linguística em que o fenômeno da variação é uma constante, ele pode optar por se comportar linguisticamente de uma maneira informal na sua comunidade, nos contextos informais, se o seu objetivo for não se diferenciar do seu contexto, mas se a situação comunicativa for outra, dessa vez uma entrevista para uma oportunidade de emprego, o estudante deverá perceber que poderá procurar utilizar a norma mais próxima ao padrão da língua, pois a sociedade irá cobrar dele o aspecto mais formal da linguagem.

Assim, através dessa mudança de postura, desse trabalho de conscientização junto aos universitários, percebemos que não há lugar para o preconceito linguístico e nem discriminações sociais fundadas na realidade da língua. Tal aspecto é percebido, ao mostrar como convivem diferenças e convergências, reconhecendo, porém, a validade da existência de um padrão culto necessário à comunicação oficial, à ministração do ensino, à efetivação do discurso formal e às opções de grupos de falantes.

Referências bibliográficas

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. Sociedade pluridialetoal, variação e ensino da língua materna. In: MENDES, Edleise e CASTRO, Maria Lúcia Souza (Orgs.) **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2008. p. 11-25.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de textualização. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O léxico: lista, rede ou cognição social?. In: NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de. (Orgs.) **Sentido e Significação**. São Paulo: Pontes, 2004. p. 263-284.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

PAIM, Marcela Moura Torres Paim. **Tudo é diverso no universo**. Salvador: Quarteto, 2019.

7.

AUTORIA NO ENSINO ONLINE: A TOMADA DA PALAVRA PARA DIZER E SE DIZER NA LÍNGUA QUE É OUTRA

Mizael Inácio do Nascimento

A autoria caracteriza-se, portanto, pela tensão entre esses sentidos que se complementam de forma contraditória, ou seja, sentidos relacionados à historicidade do sujeito, por um lado, e, por outro, sentidos relacionados à historicidade do discurso, no qual o sujeito se inscreve, em um evento discursivo.

(GALLO, 2008, p. 214).

1. Entrando na teia: primeiros gestos

Analisar as produções textuais dos alunos significa sempre mergulhar num “rio” transbordante de possibilidades de sentidos, outras posições, outros dizeres carregados de memórias e histórias. Dito de outra forma: lançar-se nesse “rio” exige deslocamentos no olhar sobre

essas produções que representam um espaço de interlocução entre o sujeito-autor e o sujeito-leitor que negociam sentidos, revelando, dessa forma, a impossibilidade de um pretenso discurso da escrita detentor de um sentido único e desambiguizado.

Com base nessas afirmações iniciais e considerando o espaço virtual como um dos lugares onde se materializa essa interlocução, um outro deslocamento se faz necessário: com a impossibilidade de interlocuções diretas produzidas nas aulas presenciais, o olhar deve-se, agora, centrar-se no tipo de atividades propostas e nas condições de produção em que elas se materializam. Isso porque já não mais se trata de uma transmissão de informação entre A e B – como propunha o esquema informacional de Jakobson –, mas de efeitos de sentidos entre eles, porquanto “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” que devem ser entendidas como “as circunstâncias de um discurso” (PÊCHEUX, 1969 [1997], p.82). Tais circunstâncias, entretanto, não podem ser remetidas apenas à situação imediata (o aqui e o agora), mas deve incluir o contexto sócio-histórico-ideológico, já que elas são da ordem da exterioridade linguística e compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação.

Sob essa perspectiva, a proposta de atividade aqui posta em evidência pauta-se em um modelo de educação *online* que vai além da EaD e encontra ancoragem na distinção defendida por Santos (2019) para quem a primeira não deve ser tomada como extensão/evolução da segunda, mas sim como um fenômeno da cibercultura. Enquanto na EaD a instrução unidirecional é o centro do processo e o

sujeito aprende solitário e em seu tempo, e o material didático estático tem um papel muito importante, na educação *online*, o ensino-aprendizagem se constrói a partir de um “conjunto de ações ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais” (Ibidem, p. 5663). Ademais da autoaprendizagem, nesse modelo promovem-se a interatividade e a aprendizagem colaborativa. O aluno aprende com o material didático em uma relação dialógica com outros sujeitos envolvidos – professores, tutores e outros alunos, por meio de processos de comunicação síncronos e assíncronos, reafirma a autora. Isso decorre do fato de que os ambientes virtuais de aprendizagem possuem um grande potencial comunicacional e pedagógico e suas interfaces permitem produzir conhecimentos num processo de autoria e cocriação.

Dito isso, passo a apresentar alguns pressupostos teórico-metodológicos que ajudarão a caminhar por esse *outro lugar* – o da língua estrangeira – no qual o sujeito-aluno busca inscrever-se. Como um lugar de tomada de posições no discurso, a língua estrangeira representa a língua da formulação, reformulação, atualização, estabilização/desestabilização dos sentidos, já que ela se realiza por meio de processos histórico-discursivos. Isso resulta do fato de que toda enunciação está vinculada a uma rede de formações discursivas e memórias discursivas, que permitem compreender que os sentidos são construídos a partir da posição enunciativa do sujeito e do contexto de produção. Contudo, voltando nosso olhar para

as práticas realizadas no ambiente escolar, o que se vê, frequentemente, é um trabalho que tenta “domesticar o sujeito” e impede a inscrição de seu dizer na história, atendo-se mais à aprendizagem de mecanismos linguísticos – lista de vocabulário e a estruturas linguísticas para uma “boa comunicação” – que alçam a escrit(ur)a à categoria de reprodutora de padrões institucionais.

A partir da posição que aqui assumo, busco, neste trabalho, compreender a relação que se estabelece entre escrit(ur)a e autoria em LE a partir de uma experiência de ensino *online*. Para alcançar o objetivo estabelecido, apoio-me nos postulados teórico-metodológicos da Análise do Discurso (doravante AD) de filiação francesa, que tem possibilitado construir uma relação crítica com a linguagem, com o ambiente universitário e com a sociedade de maneira geral, bem como com as questões que envolvem a autoria, de forma particular. À luz dessa perspectiva e tendo em vista que o meu objetivo é analisar como se dá a construção da autoria nas produções escritas dos sujeitos-alunos, este estudo tomou como base as produções discursivas (propagandas) realizadas por alunos do terceiro período do curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal Rural de Pernambuco, durante o PLE 3 (período letivo excepcional) na disciplina de Fundamentos da Língua Espanhola II. Ressalto que, na análise dos textos que compõem o *corpus* discursivo ou “conjunto aberto de articulações cuja construção não é efetuada de uma vez por todas no início do procedimento de análise” (COURTINE, 2009, p. 115), a correção gramatical não será um fator determinante, já que, como destaca Orlandi (1998), apesar dos erros, distorções e

dificuldades, nestes textos estão presentes a historicização da repetição, a busca pela integração em uma memória discursiva para fazer sentido, para fazer 'outros' sentidos.

2. Os fios da teia: sujeito e formação discursiva, escrit(ur)a, língua estrangeira e gestos de autoria

2.1 Sujeito e formação discursiva

A noção de sujeito sempre ocupou um lugar de destaque nos estudos da AD. Trata-se de uma concepção de sujeito enquanto lugar determinado pelo social e não um organismo individual, empírico. Desde o início do desenvolvimento da teoria, em *Análise Automática do Discurso* (1969), Pêcheux já defendia uma noção que se afastava da visão de um sujeito empírico e afirmava que o sujeito corresponde “a um certo *lugar* social no interior de uma formação social dada” (PÊCHEUX, [1975] 1997, p. 77), ou seja, ele é constituído pelas formações sociais e representa um lugar social no discurso. Sendo o sujeito esse “lugar” constituído social e ideologicamente, ele é interpretado por outros sujeitos no interior das *formações imaginárias*, as quais representam o lugar do sujeito nos processos discursivos. Conforme o autor, “existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações)” (Ibidem, p. 82). Assim, é por meio das formações imaginárias que reconhecemos o lugar social do

patrão, do empregado, do professor, do médico, do operário.

Essa noção ganha traços significativos: uma subjetividade de natureza psicanalítica e uma subjetividade não-subjetiva. Essa nova formulação permite a Pêcheux e Fuchs ([1975] 1997) articularem as noções de inconsciente e ideologia para refletir sobre a concepção de subjetividade, que não se centra em um indivíduo plenamente consciente de seus propósitos. Trata-se, pelo contrário, de um sujeito que não está na origem de seu dizer, já que é duplamente afetado, pessoal e socialmente.

A partir da premissa de que “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas” e de que “não existe prática discursiva sem sujeito” (PÊCHEUX, [1975]1997, p. 213), Pêcheux destaca o papel central que o efeito do complexo das formações discursivas (FD) exerce sobre a forma-sujeito. São as FD, ou rede de sentidos e valores, o lugar da constituição de sentidos de uma palavra, expressão ou proposição e é, no seu interior, que as relações de substituição, paráfrase, sinonímia, que constituem o processo discursivo, realizam-se. Com base nessa posição, o sentido de uma palavra, expressão ou proposição não existe em si mesmo, mas é determinado a partir das posições ideológicas em que são empregadas.

Sob esse prisma, os indivíduos são interpelados em sujeito do discurso pelas FD que, na linguagem, representam as formações ideológicas, segundo a tese de Althusser (1992). A interpelação dos indivíduos em sujeito

se dá por meio de um conjunto complexo determinado de formações ideológicas “que desempenham no interior deste conjunto um papel necessariamente desigual na reprodução e transformação das relações de produção” (PÊCHEUX e FUCHS, [1975]1997, p. 167).

A confluência entre a AD e a Psicanálise permite compreender o esquecimento do assujeitamento e do seu papel na sociedade por parte do sujeito. Isso porque o sujeito sofre determinações de várias ordens, como a **Ideologia** (e seu assujeitamento) e o **Inconsciente** (e a psicanálise), resultando na configuração de um sujeito dividido, descentrado e não mais senhor de seus atos e vontades, livre de determinações. Isso significa pensar que “falar do sujeito é falar, de algum modo, da falta que lhe é inerente e que o constitui” (LEANDRO-FERREIRA, 2007, p. 101-102) e requer, portanto, que se lance um olhar para as concepções de ideologia, linguagem e inconsciente. Redizendo: a AD habita a zona fronteira entre o sentido e não-sentido, entre o possível e o impossível e entre a completude e a incompletude. Essa zona fronteira é também habitada pela Psicanálise como o lugar do consciente/inconsciente, da lembrança/esquecimento e do dito/não-dito. Sujeito e sentido, portanto, habitam esse lugar onde a AD e a Psicanálise se entrecruzam.

2.2 Escrit(ur)a

Pensar a escrit(ur)a enquanto processo é tomá-la como uma prática discursiva que se encontra em constante movimento e que nunca se fecha; é aceitar que sobre ela

incidem os efeitos de abertura e de incompletude, esta responsável pela busca ilusória de completude por parte do sujeito-autor em seu trabalho com a escrit(ur)a. É nesses termos que aqui estou considerando essa prática discursiva como um rio transbordante de sentidos, histórias e memórias que habitam o (seu) (dis)curso e cujos saberes que a constituem sobre ele correm, por ele circulam e nele se movem, numa relação constitutiva com a exterioridade, que faz com que a escrit(ur)a seja tomada como discursividade em funcionamento.

Aproveito-me da possibilidade do jogo na/com a língua para jogar com a grafia da palavra. Esse jogo toma como base a distinção proposta por Indursky (2009), segundo a qual pensar a escrita à luz da AD é relacioná-la à **dupla face do texto**, isto é, de um lado, temos um texto empírico dotado de uma superfície linguística, com princípio, meio e fim, fechado em si mesmo. De outro, a outra face que o compõe se caracteriza por sua materialidade discursiva, aberto à exterioridade, ao interdiscurso e afetado por suas condições de produção e com sentido indeterminado. São as condições de produção que possibilitam a passagem da superfície linguística de um texto à sua face discursiva. É o caráter sócio-histórico das condições de produção que permite relacionar o texto ao sujeito, também histórico, além de mostrar a relação do texto com sua exterioridade, o interdiscurso, a ideologia.

Com base no estabelecimento da dupla face do texto, a autora estabelece, então, uma distinção entre **escrita** e **escritura**. A primeira estaria na base da organização textual de sua superfície linguística, enquanto a

segunda diz respeito à dimensão textual aberta à exterioridade que remete à materialidade discursiva e que permite que se conceba o texto como um espaço discursivo heterogêneo e simbolicamente fechado. A função discursiva de escrit(ur)a, portanto, pode fazer emergir um sujeito-autor absolutamente atravessado pelo esquecimento da exterioridade, da alteridade e da instabilidade dos sentidos que se inscrevem em seu texto.

A escrit(ur)a representa, assim, o umbral para a inscrição do sujeito na sociedade; um lugar de onde as formas de singularidade emergem, onde o sujeito pode se ver e ver o outro; uma prática a partir da qual o sujeito não somente escreve, ele também se inscreve; ele não apenas diz, ele se diz, rompe silêncios, promove deslocamentos. É nesse sentido que essa prática assume um lugar de protagonismo tanto para as abordagens de ensino de línguas quanto para a própria existência do sujeito moderno, desde que, como adverte Derrida (1994), não se privilegie um certo modelo de escritura, ou seja, ela não deve representar uma mera prática, mas um processo por meio do qual os sentidos são historicizados e o sujeito se inscreve no corpo social. Ela representa, pois, um dos lugares onde o sujeito se desdobra, experimenta novas posições-sujeito, promove questionamentos ou rupturas no interior da FD na qual se encontra inscrito. Representa ainda um espaço onde ele, a partir de seu lugar social, ocupa tanto a função de sujeito-autor quanto a de sujeito-leitor, mobilizando formas diferentes da interdiscursividade.

2.3 Língua estrangeira

A língua estrangeira representa a busca do sujeito por (um) outro lugar. Ao se pensar no seu ensino, ainda é bastante presente a ideia de língua veicular, cuja função seria possibilitar a comunicação e a inserção dos aprendizes no mercado laboral. Trata-se de uma perspectiva que tende a se impor como “uma verdade” sobre a língua, isto é, aquela da língua utilitária. Entretanto, como sugere Celada (2008), para romper com essa concepção instrumental da língua, cujo objetivo é formar sujeitos pragmáticos para atender às suas exigências, é necessário que se aceite a relação constitutiva sujeito/linguagem, o que implica um trabalho que também conceba a relação sujeito/sentido e sujeito/memória discursiva. Por essa perspectiva, para que os processos enunciativos se desenvolvam, deve-se ultrapassar uma concepção puramente instrumental de língua, levando o sujeito, principalmente, a respeitar esse depositário insubstituível das identidades individuais e coletivas que a língua representa.

Reafirmar o ensino-aprendizagem de uma língua pelo viés do processo de subjetivação é assumir que o assujeitamento está na base do seu aprendizado, pois o sujeito está submisso às formas de dizer e à memória de sentidos que a língua produz; e que os saberes pertencentes a essa outra língua se relacionam “com a malha de subjetividade já inscrita em determinadas filiações históricas” (CELADA, 2008, p. 149).

Sobre o entendimento de enunciar em outra língua, apoio-me nas considerações feitas por Serrani (1998) para quem a língua não é exterior ao sujeito que a adquire,

como se o processo fosse a estocagem de palavras e de regras de conhecimento. Enunciar em outra língua, reafirma a autora, é fundamental, pois “o termo enunciar remete ao fato de que o que está em questão é produzir (e compreender/atribuir) efeitos de sentidos (portanto, muito mais do que informações referenciais). No ato de ‘nomear’, predicamos, estabelecemos posições ideológicas e subjetivas, relações de poder” (SERRANI, 1998, p. 148 e 150).

É neste sentido que essa tomada de posição possibilita o estabelecimento de um lugar de sujeito-enunciador de seus textos em língua estrangeira, além de possibilitar a constituição de um sujeito que fala por si, que anseia, nomeia, posiciona-se, constrói significados e (re)significa outros, posto que, como nos lembra Pêcheux ([1975] 1997), ao assumir uma posição, o sujeito se identifica, se contra-identifica ou se desidentifica com os saberes de uma dada formação discursiva. Enfim, criam-se possibilidades de desestabilizar o ponto de vista único de nomear o mundo, ou seja, enunciar em outra língua desestabiliza o lugar do conforto para o sujeito na sua relação com a língua dita materna, pois ele se confronta com um outro recorte do real.

Enfim, dizer-se sujeito na língua do outro é “tomar a palavra”, ou seja, inserir-se numa discursividade em busca de um lugar a partir do qual se dirá sujeito e produzirá sentidos nessa outra língua. É inscrever-se “em traços significantes, interdiscursivos, inconscientes, que se realizam fundamentalmente por metáfora e metonímia e que vão constituindo o sujeito do discurso, pois, neste enfoque, é na

linguagem que o homem é homem e se defronta com o problema de seu ser” (SERRANI, 1998, p. 248). Esse outro lugar é que lhe possibilitará a produção de discursos numa materialidade, até então, pouco familiar. Ele representa, pelo viés da identificação, um espaço de deslocamentos a partir do qual o sujeito encontra um lugar para o seu dizer.

2.4 Gestos de autoria

Apoiando-me na afirmação de que “o ponto de vista cria o objeto” (SAUSSURE, [1916] 2006, p. 15) – ou seja, os gestos de interpretação do analista sobre o objeto é que determinarão como ele será observado, investigado –, defendo ser a autoria um tema que pode ser concebido de diversas formas, dependendo dos questionamentos que se levarem. O princípio de autoria nos estudos da AD, desse modo, tem-se desdobrado em sujeito-autor, posição-autor, função-autor ou efeito-autor, de acordo com o olhar do analista. Neste trabalho, busco compreender como o sujeito se constitui autor a partir dos seus **gestos de autoria** em língua espanhola, que possibilitam a produção de novas discursividades.

A noção de autoria não foi pensada por Michel Pêcheux no âmbito da teoria do discurso. Essa noção ocupará um lugar de reflexão no campo teórico da AD a partir dos trabalhos desenvolvidos por Orlandi, que, com base na posição de Foucault sobre o que é o autor, confere um caráter próprio à discussão a respeito dessa noção. Para Foucault (1982), o autor constitui o momento crucial da

individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, da filosofia e das ciências.

Refutando a posição de Foucault sobre a especificidade atribuída ao princípio de autoria, segundo o qual há discursos sem autores (conversas, receitas, contratos, decretos) e que a função-autor é restrita a produtores “originais” de linguagem, Orlandi (1996, p. 69) defende que essa função se apresenta de maneira mais ampla e “se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim.” Enfim, a função-autor se dá concretamente sempre que o autor assume a responsabilidade pelo seu dizer.

Tomando interpretação como o lugar de assunção de autoria, a autora vincula o princípio de autoria à interpretação, ou seja, o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável, inscrevendo sua formulação no interdiscurso e historicizando o seu dizer. Essa posição requer a atribuição de sentidos por parte do leitor, caracterizando, assim, um evento interpretativo. A formulação desse interpretável, por sua vez, vem determinada pelas condições de produção (processo de formulação que define o quem, o para que, o onde, etc.) e pelo que é dizível (o interdiscurso enquanto constituição do dizer).

Ao se posicionar e argumentar, o sujeito mobiliza sentidos já-ditos, repetindo-os, num processo tanto de manutenção quanto de deslizamentos, realizados por meio da interpretação sem a qual não há sentidos. É por isso que se atribui à interpretação um caráter injuntivo, já que o

sujeito está injungido a significar, o que, a meu ver, deve ser atribuído também à escrit(ur)a, pois na sociedade moderna ela ocupa uma posição central. Nesses termos, pode-se falar de uma dupla injunção, ou seja, o sujeito precisa atribuir sentidos através dos seus gestos de interpretação, ao mesmo tempo que também precisa produzir sentidos novos para os já-ditos por meio de seus **gestos de autoria** ao mobilizar o repetível, o saber discursivo.

Apoiando-me nas questões precedentes e nos variados movimentos que o sujeito tem de realizar para alçar-se à posição de autor em língua estrangeira, denomino **gestos de autoria** a organização do dizível com base no já-dito que constitui o interdiscurso, produzida por um sujeito que precisa dizer(se).

3. Tecendo os fios: gestos analíticos

Retomando a afirmação feita na introdução deste trabalho de que os ambientes virtuais representam um espaço de possibilidades de produção de conhecimentos que se constituem a partir de processos autorais e cocriativos e considerando as condições de produção em que as produções discursivas aqui postas em análise foram produzidas, considero os movimentos empreendidos pelos sujeitos-alunos como sendo da ordem da autoria coletiva, construída a partir do somatório de autorias individuais que vão contribuindo para a constituição de uma autoria compartilhada, coletiva. Nesse jogo, podemos pensar a autoria coletiva como um conjunto de vozes que vêm se fazer presentes e que são mobilizadas por cada um dos

sujeitos para a construção desse processo autoral. Isso posto, passo às análises das sequências discursivas (SD) selecionadas para compor o *corpus* discursivo do presente trabalho.

Começo afirmando que, apesar de abordarem temas distintos, as propagandas materializadas em SD1 e SD2 apresentam uma sintaxe que reporta a uma memória, ou seja, reporta a um conjunto de discursos que pode ser identificado como vindo de um certo lugar. Os objetos são significados de um modo particular ao entrarem numa rede de discursos sobre preconceito e escravidão em que os sujeitos-alunos redizem os ditos, mas o fazem de um outro modo, ressignificando-os e marcando uma posição autoral dentro dessa rede discursiva. Dito de outro modo: olhando para a materialidade que constitui a SD1, a atualização desses modos de dizer revela os movimentos de sentidos e posições-sujeito que divergem dos saberes que povoam uma rede de discursos, segundo os quais o cabelo crespo destoa dos padrões estabelecidos pela indústria da beleza para a qual o modelo prestigioso é modelado pelo cabelo liso. Observe-se, ademais, que na/para a construção do tema, esses sujeitos se valem de elementos semióticos que, normalmente, são constitutivos do gênero propaganda, como cores, tipos de letras, disposição dos elementos.

Figura 1 - Sequência discursiva 1

Fonte: o autor.



No caso dessa SD, os enunciados são construídos com um tipo de letra cujos contornos fazem referência aos tipos de cabelos presentes nas imagens, criando uma relação harmônica entre esses elementos. Ademais, ao precisar enunciar “*¡Los cabellos encrespados y rizados no son duros, ni son sucios, ni son malos!*”, o sujeito revela um não-dito que se atravessa como uma presença silenciosa no dito e que estão postos em relação, já que todo dizer mantém uma vinculação fundamental com o não-dizer. Em outros termos, podemos identificar uma presença-ausência de formulações possíveis de serem ditas nestas condições de produção, tais como: “Os cabelos lisos são bons, são limpos, são melhores!”, desvelando que há, nesse silêncio, um não-dito que se presentifica, que o atravessa, fazendo-o significar e que não precisa ser explicitado porque é da

ordem do suposto já-sabido. Como parte desses movimentos para constituir-se enquanto autores, os sujeitos utilizam como efeito de fechamento o slogan “*¡Malo es tu prejuicio!*” seguido da imagem de um punho fechado – símbolo usado contra os movimentos racistas – revelando, desse modo, uma maior implicação desses sujeitos nesse projeto de querer dizer(se). Como afirmado anteriormente, a produção de discursos se dá entre a repetibilidade e a atualização, ou seja, a inscrição em discursos já-lá que, no momento da enunciação, atualizam os sentidos. Trata-se de um jogo entre a memória e a enunciação, entre o repetível e o que se atualiza.

Olhando agora para a materialidade presente na SD2, essa repetibilidade se materializa num conjunto de discursos que vem junto com uma imagem-símbolo da escravidão e que é atualizada, nessa propaganda, no momento em que a referida imagem-símbolo é posta em relação não mais com uma prisão física, mas com uma prisão virtual, representada pelas redes sociais. O gesto de autoria, portanto, se presentifica a partir do modo como esses sujeitos costuram os já-ditos de uma memória social sobre o processo escravocrata, que se atualiza por meio de uma mão negra agora acorrentada a um telefone móvel.

Figura 2 - Sequência discursiva 2

Fonte: o autor.



Ressalto ainda que, ao mobilizar a imagem de uma mão negra presa por uma corrente, há o funcionamento da memória que revela como a palavra escravidão "fala" nos sujeitos e os efeitos que neles ela produz. Sob esta perspectiva, constata-se a repetição de um já-dito, mas que produz um movimento de deriva para outros sítios de significação. Um gesto de autoria, assim, está configurado se considerarmos que, mesmo inscrito no eixo do repetível e que os discursos se repetem e, por isso, há repetições que fazem discursos, os sujeitos-alunos promovem um deslizamento, uma ressignificação em seu dizer. Assim sendo, o enunciado reatualiza outros enunciados, pois o sujeito, ao tomar a palavra, recorre ao conjunto de formulações, repetindo-as, modificando-as, adaptando-as,

ou ainda, com elas identificando-se ou não e, ao fazê-lo, marca seu posicionamento enquanto autor. Estamos diante, portanto, de um trabalho no qual intervêm os efeitos de memória que produzem, no trabalho dos sujeitos-alunos, ora a lembrança, ora o esquecimento e ora a reiteração.

Observemos, na SD3, outros movimentos que alçam os sujeitos à posição-autor.

Figura 3 - Sequência discursiva 3

Fonte: o autor.



O texto, tomado enquanto espaço discursivo aberto à significação, representa um lugar onde os diálogos entre os sujeitos, nas funções autor e leitor, devem ser travados para a constituição dos sentidos a partir dos gestos de

interpretação produzidos pelos seus interlocutores, ou seja, entre quem o escreve (o sujeito-autor) e quem o lê (o sujeito-leitor). Na SD3, o sujeito-autor, em seu trabalho de interpretação sobre a importância do respeito para com o outro enquanto valor social, estabelece como seu duplo o sujeito-leitor para, assim, estabelecer uma interlocução. Para tanto, ele se reporta informalmente a esse interlocutor (ainda virtual), fazendo uso da forma pronominal “tu”, criando um efeito de aproximação entre eles.

Nesse jogo interlocutivo, a tomada de posição desses sujeitos e, conseqüentemente, sua inscrição na cadeia do dizível são construídas também pelos modos de dizer, que passam do tom interrogativo-convocatório que exige um posicionamento por parte do seu interlocutor (“¿Y si no pudieras ser feliz?”, “¿Y si no pudieras vivir a tu manera?”, “¿Qué harías en estas situaciones?”) ao tom assertivo (“¡No tienes que amar a todos, solo respeta!”, “¡Diferente es normal!”). Essa estratégia revela como os sujeitos se inscrevem nessa discursividade e, assim, produzem seus gestos de autoria. Destaco ainda nessa SD a presença da primeira pessoa do plural, presente nas formas verbais “debemos” (“Porque es uno de los valores más importantes que debemos reproducir en la sociedad”) e “podemos” (“...podemos disminuir los prejuicios y, quizás, extinguirlos.”), que marca um lugar social de onde esses sujeitos falam em seus nomes e em nome de uma coletividade, além de produzir um efeito de aproximação desses sujeitos ao seu dizer. Entendo que a presença do “nós” caracteriza um efeito de maior inscrição dos sujeitos-alunos em seu dizer, pois eles se inscrevem como um “eu”

que faz parte de uma coletividade que precisa reconhecer a necessidade de se respeitar as diferenças.

Observe-se também como os traços léxico-sintáticos podem evidenciar a tomada de posição dos sujeitos-alunos ao inscreverem-se na organização do seu dizer. Vejamos esse funcionamento nessa sequência discursiva: ao selecionar as formas perifrásticas *"debemos reproduzir"* e *"podemos diminuir"*, os sujeitos produzem um jogo de sentidos entre a obrigatoriedade e a possibilidade que funciona como uma estratégia de convencimento do seu duplo (o sujeito-leitor). Trata-se de uma atualização de discursos já-lá para os quais essas expressões funcionam como uma contraexpressão às expressões estabilizadas, produzindo um deslizamento nos sentidos, posto que são proferidas em um outro momento e em uma outra conjuntura, elementos suficientes para que uma palavra, uma expressão ou um enunciado sejam suscetíveis de se tornarem outros. Se o sentido, como nos diz Pêcheux, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo nos processos sócio-históricos, o dito pelos sujeitos-alunos, marcado pelos já-ditos, é história e não mera repetição.

Por esse viés, ao atribuir sentido a uma materialidade significativa, os sujeitos o fazem a partir de sua identificação com uma FD e, ideologicamente posicionados, eles produzem gestos de interpretação que revelam já um posicionamento autoral. Ressalto ainda o trabalho realizado sobre um jogo entre as muitas vozes falando através das cores, das imagens, da luz, da sombra, e muitos sentidos se dispersando dentro de uma história que está sendo contada e que recebem um efeito de unidade por parte desses

sujeitos na função autor. A formulação desse trabalho de autoria, assim, sustenta-se sobre um duplo eixo, ou seja, controlar a dispersão que ameaça a unidade do texto e encontrar mecanismos de ancoragem que dê uma linearidade ao sentido nele construído.

A partir desse olhar, defendo as construções sintáticas como sinais para compreender os efeitos de sentido presentes nos discursos que revelam “as brechas por onde o dizer escapa pela formulação; onde o não-dito faz furo e se deixa ver pelo dito; onde o sujeito se mostra pela escritura, fazendo ver o que não deveria ser mostrado, produzindo sentidos que escapam à tentativa de silenciamento” (DE NARDI, 2008, p. 73).

4. Saindo da teia: um efeito de fechamento

Buscando um efeito de ponto final nas teias que se teceram nesta breve reflexão, foram centrais as noções de sujeito, formação discursiva, língua estrangeira, escrit(ur)a e autoria, guiadas, sobretudo, pelas reflexões de Michel Pêcheux. Neste intento de produzir o fechamento deste texto, começo por afirmar que podemos/devemos instrumentalizar os sujeitos-alunos na universidade, em suas produções escritas, ajudando-os a encontrar formas de lidar com o outro da interlocução e com as múltiplas vozes que nos constituem, propiciando-lhes a potencialização de sua autoria por meio de atividades de simulação que, ineludivelmente, os levam a questionar, inventar, criar e testar hipóteses. Acredito que aprendemos mais e melhor com a presença do outro e suas diferenças, experiências,

inteligências que podem materializar-se através, também, do ensino *online*.

Dessa posição, o sujeito-aluno não produz uma mera repetição que não faz trabalhar a sua ligação com a memória discursiva, mas promove deslocamentos e constrói outros sentidos em seu discurso, em sua memória, a partir de seus gestos de interpretação, aqui entendida como lugar do trabalho de identificação desse sujeito que busca inscrever-se nessa nova rede de filiações que faz a língua significar e com esta/nesta também faz o sujeito se (res)significar.

Para tanto, torna-se imprescindível que o ambiente universitário priorize práticas que visem a propiciar ao sujeito um posicionamento em seus mais diversos processos discursivos, por meio da produção de leitura e escrita, promovendo a relação dele com a exterioridade e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento e controle dos mecanismos do processo discursivo e dos processos textuais que envolvem sua escritu(ur)a.

Nesse sentido, esse espaço estaria/estará propiciando o alçamento do sujeito à posição-autor, seja no ensino presencial, no ensino *online* ou na modalidade híbrida, desde que se considere que ser autor significa tomar posição na filiação de sentidos constituídos historicamente que vão possibilitar a interpretação e que, no âmbito da língua estrangeira, demanda outros movimentos, tais como o domínio dos discursos acadêmicos que circulam socialmente, o domínio da língua que é outra, neste caso o espanhol, e o domínio das características próprias da modalidade escrita. Além disso,

exige-se do sujeito-aluno um posicionamento enquanto sujeito-autor.

Referências

CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. In: SCHERER, A. E.; PETRI, V. Língua, sujeito e história. **Revista Letras**. Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Maria. Nº 37, jul./dez. de 2008, p. 145–168.

COURTINE, J.-J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

DE NARDI, F. Marcas de identidade. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 4 - n. 1 - 61-78 - jan./jun. 2008.

DERRIDA, J. **Entretiens avec Le Monde, I, Philosophies**. Paris, La Découverte/Journal Le Monde, 1984. Edição digital de Derrida em castellano.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Ed. Passagens, 1982.

GALLO, S. L. **Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva**. Blumenau: Nova Letra, 2008.

INDURSKY, F. A escrita à luz da Análise do Discurso. In: CORTIN, A.; NASSER, S. M. G. C. (orgs.). **Sujeito e linguagem**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Série Trilhas Linguísticas, 2009, nº 17, p. 117-131.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. A trama enfática do sujeito. In: INDURSKY, F. e LEANDRO-FERREIRA, M. C. **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

NASCIMENTO, M. I. **Gestos de autoria na produção escrita em espanhol de alunos intercambistas**: efeitos da subjetivação na/pela língua do outro. 2020. 251f. Tese (Doutorado em Letras) – PPGL, UFPE, Recife, 2020.

ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, M. Análise de discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. B.S. Mariani et. al. 4 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, [1975]1997, p. 311-318.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad.

B.S. Mariani et. al. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, [1975] 1997, p. 163-178.

SANTOS, E. Educação *online* para além da EaD: um fenômeno da cibercultura. In: **X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**, 2009. Actas. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 14 de jul. de 2020.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, [1916] 2006.

SERRANI-INFANTE, S. M. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In. SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Fapesp/Faep/Mercado de Letras, 1998.

8.

A VIDA DE SURDOS NA PANDEMIA¹

Rafael Emil Korossy Marques

Desde a chegada da pandemia de Covid-19 o mundo ficou mais virtual com aulas remotas, *home-office*, *lives* informativas educacionais e culturais, encontros de amigos e alunos por videochamada, EaD, entre outros. Entretanto há algumas barreiras para surdos no mundo virtual, pois nem sempre tem intérprete de Libras nas *lives* por exemplo. Mesmo quando iniciou o intérprete de Libras nas *lives* de shows, as janelas de Libras eram muito pequenas, nas videochamadas de reuniões e aulas com intérprete de Libras, a visibilidade não é boa, pois a telinha fica pequena e tinha muitas telinhas como slides, professor, alunos e intérprete de Libras, aí precisei abrir mais janelas de navegador para exibir apenas intérprete de Libras e outra janela para exibir slides e esconder outras telinhas, e alguns professores usaram outra estratégia para exibir aula com interprete de Libras e slides na *live* que fica melhor para visualização dos surdos, principalmente janela de

¹ A revisão deste texto foi realizada pela Prof^a Dr^a Maria Janaína Alencar Sampaio, professora Adjunta IV do Departamento de Letras das UFRPE, Intérprete de Libras e revisora de Língua Portuguesa.

Libras e a apresentação. Quando um aluno surdo entrar na aula via videochamada como Zoom ou Meet com mais de 30 alunos ou seja mais de 30 telinhas, ficará perdido, por isso algumas empresas de cursos ofertam até 25 alunos para não ficar muita informação na videochamada, a diferença é para alunos ouvintes que precisam apenas do som para escutar e os alunos surdos precisam de tela maior para assistir em Libras. Várias inovações no ensino virtual, como criei uma videoaula junto slides e telinha de Libras para ter boa visualização para alunos surdos, também criei outros vídeos em Libras legendados para alunos ouvintes, utilizo o *Classroom* do Google, isso é ótima experiência para ensino *online* e novo desafio.

Com aumento de contatos das empresas no WhatsApp que ajudaram muito para surdos ter comunicação sem precisar pedir alguém para ligar o telefone. Nas minhas idas à farmácia, supermercado e outros estabelecidos, todos os funcionários usaram as máscaras o que dificultaram a comunicação entre ouvinte e surdo quando não soube falar em Libras, pois eu faço a leitura labial, às vezes peço para funcionário retirar a máscara para falar, mas alguns recusaram a tirar por medo e/ou proteção, aí arrumaram outro jeito para escrever no papel. Mas me incomoda muito, porque quando eu fui passear com meu cachorro e aparece outra pessoa tentando falar comigo sem eu perceber, pois como não escuto e ela estava de máscara, isso não dava para identificar se ela estava falando ou não, porque às vezes pessoa olha para meu cachorro e eu avisei ela que sou surdo pra ela ficar ciente, mas ela não estava falando.

Mas o isolamento faz ansiedade aumentar mais, alguns meus amigos surdos ficaram chateados por ficar em casa sem fazer nada, pois como a maioria dos pais não se comunicam com os filhos em Libras nem todos os dias por isso deixaram os surdos isolados mais ainda. Como os jornais da TV até agora não contam com recurso acessível para surdos: a janela de Libras. Grande parte dos surdos não compreenderam sobre quarentena e a pandemia desde começo, por falta de informações em Libras para eles. Na parte de intérpretes de Libras assumiram voluntários para gravar os vídeos para esclarecer e divulgar sobre pandemia de Covid-19 e entre outras notícias importantes para comunidade surda. E os professores de Libras também ajudaram a publicar os vídeos em Libras e até eu também publiquei os vídeos (Figura 1) no meu canal “Olhos Caros” sobre coronavírus para comunidade surda em Libras e legendado.

Figura 1 - Capa do vídeo de Olhos Caros

Fonte: o autor.



Sou professor de Libras e estou refletindo qual a maior dificuldade em voltar às aulas presenciais se a pandemia não acabar. Nas aulas de Libras o uso de máscara atrapalha a expressão facial e a compreensão e expressão da língua. Nesse caso o ensino virtual seria mais adequado e seguro para todos. Publicar vídeos em Libras é um recurso para facilitar o aprendizado dos alunos. O aumento de convites para palestras em *lives*, é uma novidade e ótima experiência. Ministrar palestras e apresentar slides para o público *online* e poder assistir e obter conhecimentos sem precisar viajar é prático e econômico. Antes da Pandemia só costumávamos fazer essas atividades presencialmente.

Estou finalizando a dissertação nesse ano e faço mestrado em educação da UFRN em Natal, com a pandemia atrapalhou tudo, precisei prorrogar a conclusão do mestrado e assim interrompeu minhas idas para Natal para encontro de orientações, com essa ansiedade também atrapalha os meus estudos e as leituras para finalização da dissertação. Eu escrevo os textos, mando para orientadores para leitura e depois vai para revisor, assim precisa de mais tempo para concluir os textos já revisados, pois como a minha língua portuguesa não é boa, sempre escrevo e depois envio para revisor para corrigir ortografia. O meu amigo surdo que passou no mestrado em outro estado nesse ano me relatou que precisou participar das aulas via videochamada, ele enfrentou maior dificuldade, porque a internet fica ruim e não conseguiu assistir a interpretação em Libras com qualidade e o que acontece quando intérprete de Libras não conseguiu acessar a videochamada

por problema técnico, ele acabou ficando sem intérprete de Libras na aula o que prejudicou a aprendizagem dele.

Os surdos já enfrentavam dificuldades nos órgãos públicos e entre outros por falta de acessibilidade, e com essa pandemia só piorou. Nem todo mundo usa Libras nem as máscaras transparentes para surdos fazerem a leitura labial, o que impede a comunicação. Mas mesmo assim com máscara transparente não ajuda a comunicação para todos os surdos, mas ajuda pelo menos a visualização da boca para saber se estava falando ou não, a leitura labial mesmo com a máscara transparente fica prejudicada.

Até agora sinto falta de abraços bem fortes dos meus pais, pois não moramos juntos e estamos nos cuidando, pois eu não sei se eu já tive Covid-19 ou assintomático, pois já passei mal por alguns dias, e fui testar negativo para covid-19 duas vezes em 3 meses, e por isso prefiro cuidar para não transmitir o vírus para meus pais que já são idosos. Espero que em 2021 acabe logo essa pandemia para liberar as máscaras de todo mundo e voltar ao normal, mas sem esquecer de nossa inclusão na sociedade e garantir acessibilidade para surdos, pelo amor de Deus! Mais Libras para todos os lugares e mais respeito aos surdos!

9. **O EDUCADOR EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

Vicentina Maria Ramires Borba

Quem educa o educador? Essa pergunta pode ser considerada como a representação da inquietação dos educadores nos recentes fóruns que tratam a questão da formação do educador. Em outras palavras, a preocupação posta nos últimos debates tem girado em torno dos desafios que nós professores devemos enfrentar em tempos de pandemia, que afeta todas as instituições formadoras das pessoas, da educação infantil à superior. Parece que o professor está na berlinda, e, junto com ele, estão os recursos para o exercício do magistério.

Este texto que escrevo é parte das reflexões que venho fazendo enquanto professora de alunos de graduação e de pós-graduação há mais de 30 anos em uma grande instituição pública federal de ensino superior no nordeste do Brasil: a Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Tradicionalmente há a crença de que nós, professores universitários em cursos de licenciaturas, formamos profissionais da educação em diversas áreas em uma única via: “de cima para baixo”. Ou seja, nós ensinamos e os alunos, futuros professores, aprendem e vão colocar esses ensinamentos em prática com seus alunos, no exercício da docência em vários níveis de ensino, em diferentes escolas, com demandas diferentes. Não é bem assim. O primeiro princípio dessa relação aluno/professor, em qualquer fase da vida escolar, é aquele que o maior educador que conhecemos, PAULO FREIRE, defende: “Ensinar não é transferir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1996, p. 25).

Outra crença bastante equivocada é de que a “excelência” docente encontra-se praticamente restrita aos professores do ensino superior e certificada por suas titulações. Também não é verdade. Sem querer, absolutamente, tirar o mérito de todo o esforço feito pela maioria daqueles que investem na sua formação por meio de cursos de pós-graduação e capacitação, é um reducionismo perigoso achar que apenas esses têm um conhecimento maior no exercício da docência. Nunca duvidei disso, e, a exemplo de Paulo Freire, sempre tive a certeza de que aprendo enquanto ensino e que tenho sempre o que aprender com todos os professores com quem tenho contato.

É sobre esse aprendizado que venho relatar neste texto. Praticamente tudo o que aprendi nestes últimos

meses relacionado à prática docente em “plataformas virtuais”, “ensino híbrido”, “aulas síncronas e assíncronas”, “ensino remoto” e outros termos que entraram recentemente no nosso “pacote” de ensino, aprendi com a professora do meu neto de 5 anos, que estuda em uma escola que atende crianças desde o *maternalzinho* até o 5º ano do ensino fundamental. Com a pandemia, teve que cancelar as aulas presenciais e adotar a prática de aulas virtuais, tais como as que adotamos nos períodos letivos excepcionais (chamados PLE, na UFRPE), mas com particularidades tão significativas que me instigaram a utilizá-las nas minhas aulas. E a escrever este relato de experiência.

Acompanhei meu neto durante todo o tempo em que teve aulas *online*. Tive que fazer alguns investimentos de ordem prática para garantir que ele não fosse prejudicado em uma fase importante de sua vida escolar, que é a do contato mais formal com a leitura e escrita, entre tantas outras atividades das demais áreas. Aprendi a manusear as plataformas necessárias para que ele, uma criança de 5 anos, cheio de vitalidade, pudesse tirar o maior proveito desse tempo de aula, que tinha a duração diária de 2 horas e meia, divididas em dois turnos. Só aquele que nunca acompanhou atividades remotas com crianças poderá achar esse tempo curto, mas – creiam – parecia muito mais longo do que isso.

Os meses em que fiz esse acompanhamento foram uma verdadeira capacitação para que eu pudesse enfrentar o desafio de dar aulas remotas a turmas de graduação e pós-graduação na universidade. Todos os cursos *online* que

fiz (e foram muitos) não chegaram perto da verdadeira experiência didática que me fortaleceu, ou seja, as aulas que acompanhei dessa escola. Várias coisas me impressionaram nesse tempo. A primeira delas foi a capacidade da professora principal da turma (são vários professores, sobre os quais falarei adiante) de conduzir um trabalho que me parecia impossível: manter crianças pequenas atentas e participativas em espaço fora da sala de aula, em que se pode ter maior controle das ações pedagógicas. O desafio maior, pareceu-me, foi sensibilizar os adultos que acompanhavam essas crianças durante as aulas (pais, avós, cuidadores, entre outros) de que elas deveriam ter um comportamento parecido com aquele que tinham nas aulas presenciais, ou seja, horário para lanche, para fazer atividades de aula, além da postura de atenção requerida para assistir às aulas, mesmo estando em seus ambientes domésticos, cercados de pessoas e distrações que normalmente não teriam na escola. Impressionou-me a forma como ela soube lidar brilhantemente com essa situação, sendo, ao mesmo tempo, firme e cuidadosa no trato diário com os alunos e, por tabela, com os acompanhantes.

Os demais professores (artes, língua estrangeira, teatro, nutrição, dança, música, entre outras atividades) mantinham uma sintonia difícil de se estabelecer em espaços virtuais que pudessem ser atrativos para crianças tão pequenas, sob a regência da professora principal. Todos mostraram habilidade nas atividades pedagógicas desenvolvidas, seja naquelas síncronas, seja nas assíncronas.

Assim, havia que se fazer um cuidadoso planejamento, em curto espaço de tempo, para o desenvolvimento dessa nova prática pedagógica. Não tenho informação dos detalhes desse planejamento feito pelo corpo técnico e docente (coordenadores, professores, auxiliares de várias áreas), mas qualquer pessoa com um pouco de sensibilidade não duvidaria do grande investimento feito pela escola para que os resultados finais pudessem ser positivos – como o foram.

Eis que chega agora o momento de se fazer a relação entre a experiência que vivi junto a meu neto no acompanhamento de suas aulas e a experiência de, pela primeira vez na minha vida docente, ministrar aulas em ambientes virtuais.

Imersa em um mundo cuja demanda mais importante é a prática do letramento acadêmico, a partir da escolha dos diversos modelos tratados na literatura (LEA & STREET, 2014), interessava-me compreender o sentido do modelo de *Letramento Acadêmico* (LA) proposto por Lea & Street (2014), que, segundo eles:

[...] tem relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; coloca em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. [...] [Considera] os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes de letramento como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, o que abrange tanto questões epistemológicas quanto

processos sociais incluindo: relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais (p. 479).

Nessas aulas a que assisti e naquelas que ministrei, ficou claro que era necessário outro tipo de letramento de que tinha pouco ou quase nenhum conhecimento: o letramento digital. Definido por vários estudiosos como sendo um dos conceitos que fazem parte da cultura digital, o letramento digital se caracteriza pela mediação das relações humanas e da comunicação digital, envolvendo a compreensão, análise e interpretação das informações recebidas e o conhecimento das mídias envolvidas. De acordo com que está posto no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Tecnologia Educacional é fundamental para as novas práticas educativas, como está descrito na 5ª Competência Geral:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018).

É assim que o grande desafio do professor universitário na atualidade é saber mobilizar um conjunto de habilidades e estratégias para realizar tarefas acadêmicas, estabelecendo uma relação entre tecnologias digitais e

prática acadêmica. Esse tem sido o grande desafio que venho enfrentando.

A ansiedade para iniciar o semestre letivo me fez buscar vários cursos *online* para aprender a utilizar as ferramentas disponíveis e fazer com que as aulas se tornassem dinâmicas, interessantes e menos tensas. A universidade promoveu vários desses cursos, que foram importantes para o desenvolvimento das aulas, mas ainda me sentia insegura nesse novo formato de docência. Assim como nas aulas que venho ministrando no formato presencial há muitos anos sempre utilizava recursos de diferentes mídias, não foi difícil fazer adaptações para o ensino remoto, em que pude utilizar a maioria do material que já utilizava anteriormente. Mas ainda estava ansiosa.

Quando as aulas do período letivo começaram (PLE 2020.3), foram destinadas duas turmas para mim: *Linguística C* e *Produção de Textos Acadêmicos*. A primeira é uma disciplina obrigatória da matriz curricular do curso de Letras e, portanto, todos os alunos são desse curso. A segunda é uma optativa destinada a vários cursos da universidade, o que significa dizer que alunos de diferentes áreas podem se matricular na disciplina. O ponto que mais me incomodava nessas aulas era a perspectiva de ausência de interação entre alunos e professora e alunos entre si e a consciência de minha responsabilidade em relação a esse ponto. Com uma média de 40 alunos em cada turma, vi que não era possível estabelecer o mesmo contato visual e físico que tanto valorizava em frente a uma câmera. Observei que também não era possível exigir que todos mantivessem microfones e câmeras ligadas o tempo todo, pois isso

atrapalharia a qualidade da conexão, e considero que esse fato representa a parte mais difícil das aulas remotas. Percebi que muitos alunos quase nunca abriam os microfones para fazer questionamentos ou mesmo participar das aulas e alguns deles jamais abriam as câmeras, ou seja, não seria possível identificar se eles estavam realmente assistindo as aulas ou simplesmente conectados virtualmente, mas fazendo qualquer outra coisa.

Mesmo que alguns alunos passem a aula desatentos nos encontros presenciais, o professor cuidadoso pode tentar estabelecer uma relação de atenção, chamando-os para participarem, o que não é possível em aulas remotas. Tentei superar esse problema investindo em atividades mais atraentes, tais como apresentação de vídeos, imagens, slides, exercícios interativos – tudo o que aprendi nas aulas de meu neto, como mencionei anteriormente. Na verdade, foi o que me salvou. Nas aulas a que assistia junto com meu neto – ainda que todas as câmeras dos alunos deveriam estar ligadas, pois eram poucos – admirava o esforço da professora para atrair a atenção de crianças de 5 anos para participarem das atividades desenvolvidas. Uma das coisas que aprendi nesse tempo foi apresentar, no início de cada aula, cada atividade a ser feita. No caso das crianças, que ficavam o tempo todo sendo vistas pela professora, elas deveriam participar de todos os momentos da aula. No meu caso, essa apresentação inicial serviria para que os alunos, todos adultos, escolhessem, sem que eu precisasse saber, as atividades que eles poderiam considerar mais relevantes para dedicarem sua atenção. Decerto que entre as atividades mais importantes havia aquelas que nem sempre

eram atraentes, mas, como adultos e com mais anos de ensino do que as crianças da escola do meu neto, eles seriam capazes de fazer suas escolhas sem que eu precisasse chamar a atenção para isso todo o tempo. Pelo menos, era o que pensava.

Esse esforço era maior nas aulas de *Produção de Textos Acadêmicos*, que é uma disciplina optativa, como já mencionei, e frequentada por alunos de diferentes cursos de graduação na universidade. Era preciso conhecer, ainda que de forma estatística, as vinculações acadêmicas desses alunos, para planejar, rapidamente, as aulas com seus respectivos apoios didáticos. Isso era feito por meio das informações que obtinha na plataforma de ensino da universidade – AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Além de constarem o nome e o endereço eletrônico de cada aluno da turma, também era informado o curso ao qual cada um deles estava vinculado. Essa informação era importante para facilitar o diálogo do primeiro encontro, em que alunos e professora nos apresentávamos. Com mais de 45 alunos, era praticamente impossível que todos falassem no momento da apresentação. Reunidos em blocos a partir de seus vínculos, fazia algumas perguntas gerais e disponibilizava a fala e o “chat” (recurso para mensagens imediatas) para aqueles que quisessem se colocar. Cada aula em que apresentava um conteúdo diferente, colocava uma atividade extraclasse para correção na aula seguinte.

Sem a divisão de grupos por vínculo, uma vez que todos pertenciam ao curso de Letras, os alunos da disciplina *Linguística C* passavam por procedimento semelhante no nosso primeiro encontro. Mais participativos e interessados

nos conteúdos que iriam vivenciar, essa turma foi mais fácil de conduzir, apesar do nível alto de complexidade desses conteúdos. Dividimos o plano de ensino em três partes, cada uma delas composta por atividades de intensas leituras (que deveriam ser feitas previamente às aulas *online*), apresentação dos conteúdos e exercícios de verificação de aprendizagem. Esse procedimento metodológico foi importante para que as dificuldades da matéria fossem resolvidas dentro e fora do espaço da aula.

Para as aulas síncronas e assíncronas, utilizamos a plataforma Google Meet, que permitia, no último caso, gravar uma aula de correção de exercícios, por exemplo, ou uma explicação mais detalhada que não pode ser feita na aula síncrona. Esses vídeos eram postados com a utilização de outra ferramenta (se é que pode ser assim chamada) importante, a sala de aula do Google, que servia para as atividades realizadas fora da aula, além de ser um espaço de troca de mensagens entre professora e alunos.

Considero que os resultados em ambas as turmas foram muito positivos, mas acredito que os momentos vivenciados com a turma de *Linguística C* foram muito ricos. Mesmo a distância, conseguimos estreitar alguns laços que imaginava impossíveis, dado o formato de aulas, e vi que todos os cursos que fiz não foram tão eficientes quanto o aprendizado que obtive assistindo as aulas de meu neto, que me proporcionaram a segurança necessária para interagir, ao mesmo tempo, com firmeza e suavidade. Um dos alunos dessa turma já tinha uma graduação e disse que iria tentar o mestrado, pelo entusiasmo com que participava das aulas. Esse foi um presente que todo professor gosta de

receber: saber que um aluno queria continuar no mundo acadêmico a partir de uma vivência positiva nesse mesmo mundo, do qual eu participava ativamente.

Além dessa experiência na graduação, também venho ministrando aulas na pós-graduação, com a disciplina *Análise de Discurso* para alunos do Mestrado do PROGEL (Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRPE). Ainda em andamento, essa disciplina tem basicamente o mesmo formato daquelas que ministro na graduação, com a diferença de ser uma turma pequena, com 7 alunos, muito parecida com a turma do meu neto, em termos de tamanho, claro. Com toda a aprendizagem com as aulas que acompanhei das crianças, fiz incríveis adaptações para as aulas de adultos. E tem sido bastante proveitoso.

Assim como defende Maurice Tardif (2014), o saber docente é um conjunto de vários saberes que se originam de diferentes fontes, constituindo "um saber plural, estratégico e desvalorizado". São os saberes pedagógicos, aqueles que são transmitidos pelas instituições de formação; os saberes das disciplinas, aqueles correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina; os saberes curriculares, aqueles que o professor deve aplicar, e os saberes da experiência ou da prática, aqueles que se fundam no trabalho cotidiano. No meu caso particular, apesar dos vários anos de experiência docente, tenho a clareza de que o saber adquirido apenas com a experiência não é suficiente para o exercício da prática pedagógica, sobretudo quando se

consideram as novas demandas advindas do mundo tecnológico no ensino remoto.

Assim que, para adentrar-me nesse mundo tão singular quanto o da prática docente em plataformas virtuais, tem sido necessário o investimento em saberes docentes plurais, que são formados, também, pelo acréscimo dos saberes dos alunos, os quais, mais que em qualquer tempo, têm sido convocados para auxiliarem nessa prática, fazendo com que sejam também protagonistas da construção do conhecimento como um todo nas aulas, virtuais ou presenciais. Eles efetivamente têm dado as condições de realização do trabalho docente e têm, tanto quanto o professor, deixado suas marcas nesse novo formato de educação, como resume Paulo Freire no trecho seguinte, com que encerro este relato de experiência:

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às

vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica (FREIRE, 1996, p. 64-65).

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. 1998;23(6), p. 157-172.

_____. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução Fabiana Komesu e Adriana Fischer. In: **Filol. Linguíst. Port.** São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

OS AUTORES



Amanda Brandão Araújo Moreno é Professora Adjunta de Língua e Literatura de Língua Espanhola no Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. É líder do Grupo de Pesquisa "Narrativas hispano-americanas do século XX". Tem mestrado e doutorado em Teoria da Literatura através do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, com dissertação e tese na área de Literatura Hispano-americana colonial e contemporânea, respectivamente.

Brenda Carlos de Andrade tem Doutorado em Letras/Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (2014), com período sanduíche na UNAM/México. Atualmente, é professora da UFRPE, onde é responsável por ministrar as disciplinas de Literaturas em Língua Espanhola. Também atua como professora permanente no PGLetras da UFPE e no PROGEL da UFRPE. Tem experiência na área de Literatura com ênfase nas produções do continente americano, especialmente em Literatura hispano-americana, em áreas de estudos culturais/pós-coloniais, em estudos sobre literatura, história e memória e literatura comparada. Publicou *Traçado de uma história: ficção e realidades nas narrativas hispano-americanas do século XIX*, fruto da sua tese de doutorado.

Claudia Roberta Tavares Silva é doutora em Linguística pela UFAL e pós-doutora em Linguística pela Universidade de Lisboa. É professora Associada do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na UFRPE e da Pós-Graduação em Letras na UFPE. Atua na área de Teoria e Análise Linguística, centrando a atenção no campo da morfossintaxe, da variação linguística e do contato linguístico.

Ewerton Ávila dos Anjos Luna é Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB) com período sanduíche no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (UA/Portugal). Fez graduação e mestrado em Letras na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), onde atua na formação de professores de Português e em pesquisas na área de Linguagem e Ensino.

Hérica Karina Cavalcanti de Lima é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu/UFPE), na linha de pesquisa Educação e Linguagem, com período sanduíche no Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP) do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (UA/Portugal). Fez Mestrado em Educação também na UFPE e Especialização e Graduação na UPE/Campus Mata Norte. É Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e atua nas discussões sobre formação de professores e metodologias de ensino de Português.

João é Professor da UFRPE.

Marcela Moura Torres Paim é Professora Associada III de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (2007). Realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade Estadual de Feira de Santana.

Mizael Inácio do Nascimento é Professor Adjunto do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, onde atua na área de Língua Espanhola. Possui Graduação em Letras (1999), Mestrado (2005) e Doutorado (2020) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente, vem desenvolvendo pesquisa na área de Análise de Discurso de orientação francesa, com foco em Escrit(ur)a e Autoria em Língua Espanhola.

Rafael Emil Korossy Marques é Professor de Língua Brasileira de Sinais no Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE. Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Especializado em Administração de Redes Microsoft da Uninassau. Graduado em Licenciatura em

Letras/Libras da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Vicentina Maria Ramires Borba é Professora Titular do Departamento de Letras (DL) e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL), da UFRPE. É Mestra em Educação (UFPE); Doutora em Linguística (UFPE) e Pós-doutora em Linguística Aplicada (UECE/ Université Paris Descartes-Sorbonne).

O cenário pandêmico instaurando no ano de 2020 provocou uma verdadeira reinvenção nas formas de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis da educação brasileira. Instituições, professores e alunos tiveram que reformular as formas de interação didática subitamente e esse processo gerou discussões importantes. Neste livro estão reunidas diferentes perspectivas da experiência de professores do Curso de Letras da UFRPE em que são considerados os aspectos formais do fazer docente sem perder de vista a experiência individual e subjetiva dos professores de magistério superior envolvidos no ensino remoto.

