

SIGNOS DO CUIDADO: NARRATIVAS DE PROFESSORES FRENTE AOS IMPACTOS DA PANDEMIA

Maria de Fátima Berenice da Cruz¹

Resumo: Este artigo pretende analisar os impactos causados na vida do docente nesse período de pandemia, que o levou a inserir-se de forma abrupta no desconhecido mundo digital, partindo de suas próprias narrativas. Para melhor evidenciar a situação, trazemos para o texto depoimentos de dois professores de Língua Portuguesa que declaram os seus desafios e expectativas na condução do trabalho de leitura e escrita em salas remotas. Para uma eficaz consecução metodológica, foram utilizados instrumentos bibliográficos e documentos narrativos dos referidos professores de Língua Portuguesa que atuam respectivamente na educação básica e na educação superior. E como base referencial, Boaventura de Souza Santos, Walter Mignolo, Giorgio Agamben, Roland Barthes, Rildo Cosson, Annie Rouxel, Paul Ricoeur, entre outros.

Palavras-Chave: Narrativas. Docentes. Pandemia.

SIGNS OF CARE: NARRATIVES OF TEACHERS FACING THE IMPACTS OF PANDEMIC

Abstract: This article aims to analyze the impacts caused on the life of teachers in during the period of the pandemic, which led them to abruptly insert themselves into the unknown digital world, starting from their own narratives. To highlight the situation, we bring to the text testimonials of two Portuguese-speaking teachers who declare their challenges and expectations in conducting reading and writing work in remote rooms. For an effective methodological achievement, bibliographic instruments and narrative documents of these Portuguese language teachers who work respectively in basic education and higher education were used. And as a reference base, we have brought the ideas of Boaventura de Souza Santos, Walter Mignolo, Giorgio Agamben, Roland Barthes, Rildo Cosson, Annie Rouxel, Paul Ricoeur, among others.

Keywords: Narratives. Teachers. Pandemic.

¹ Professora Doutora da Universidade do Estado da Bahia, membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Líder do Grupo de pesquisa GEREL. Este texto é referente a parte da pesquisa do Estágio Pós-doutoral realizado no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS na área de Estudos Literários, Linha de concentração Literatura e Recepção sob a supervisão do Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes em cooperação com o Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural/UNEB. E-mail. fatimaberenice@terra.com.br.

À guisa de uma apresentação

O ano de 2020 é marcado por um fenômeno sanitário sem precedentes que gera uma ação patogênica de grande calamidade, contaminando populações em todos os continentes do mundo, causando a morte e alteração na saúde de milhões de pessoas. Ainda no ano de 2019, mais precisamente em 17 de novembro, iniciam na província de Hubei na China, os primeiros casos da Covid-19 provocados pelo vírus Sars-CoV2 da família do coronavírus. No Brasil, o Ministério da Saúde decreta em 03 de fevereiro de 2020 estado de emergência em saúde pública no país e logo inicia a adoção de medidas emergenciais que, possivelmente pudessem conter o avanço do vírus.

Contudo, pouco e quase nada sabíamos da ferocidade do vírus em sua jornada de propagação e mortalidade. Frente à velocidade da disseminação e ao grande número de ocupação de leitos hospitalares com a incidência frequente de óbitos, o país segue a determinação da Organização Mundial de Saúde (OMS) e inicia, mesmo que de forma lenta, o processo de isolamento e confinamento social. Esse processo tem grande impacto na vida social, pois não se trata apenas de isolar pessoas; o processo estabelece nova ordem de vida que altera padrões socioemocionais e econômicos. Em decorrência do avanço da Covid-19 no mundo a OMS declara o estado de Pandemia global e, obrigatoriamente, todas atividades humanas são suspensas. Desse modo, o sistema educacional brasileiro suspende as suas atividades, atingindo diretamente milhares de estudantes da educação básica e do ensino superior.

Traçado esse pequeno esboço do fenômeno sanitário-biológico que atingiu o mundo em 2020, abriremos neste texto duas frentes de discussão que se intercambiam pelo nexo de causalidade existente. Em primeiro lugar analisaremos os impactos causados na vida do docente nesse período de pandemia, que o levou a inserir-se de forma abrupta no desconhecido mundo digital. Em segundo lugar faremos uma reflexão sobre o novo formato de educação que se esboça, suscitando-nos a pensar, sob a égide de Walter Mignolo e outros intelectuais, que um novo formato cultural está se delineando no século XXI, isto é, a recuperação do conceito de uma cultura Matrízica, traduzida no campo da educação como uma cultura leitora, do

cuidado com a vida e com as pessoas. E para evidenciar melhor a situação, trazemos para o texto depoimentos de dois professores de Língua Portuguesa que declaram os seus desafios e expectativas na condução do trabalho de leitura e escrita em salas remotas. E como nos alerta Paul Riccoeur: “o testemunho nos leva, de um salto, das condições formais ao conteúdo efetivo da operação historiográfica” (2007, p. 170).

Em razão da complexidade do tema, pois estamos escrevendo sobre um potencial presente histórico, buscaremos uma fundamentação teórica que reflita sobre as diferenças coloniais que ontológica e epistemologicamente foram inferiorizadas pela tradição colonial, transformando professores e professoras em subproduto da cultura educacional desse país. Assim, Boaventura de Souza Santos, Walter Mignolo, Giorgio Agamben, Roland Barthes, Rildo Cosson, Annie Rouxel estão entre outros teóricos utilizados neste artigo. E para uma eficaz consecução metodológica de escrita, utilizamos instrumentos bibliográficos e documentos narrativos de dois professores que atuam respectivamente na educação básica e na educação superior. Portanto, o trabalho está dividido em quatro seções, a saber: *Uma apresentação geral do trabalho*, em seguida trazemos *Impacto e reinvenção: um diálogo possível*, onde refletiremos sobre a condição dos professores nesse formato de educação remota; logo após *Do signo do medo ao signo do cuidado: Um devir pós-pandêmico*, quando discutiremos os efeitos emocionais da pandemia na vida de professores e estudantes e nesse momento proponho uma nova cultura leitora na escola, cujo protagonista seja o aluno/leitor. Para finalizar invisto numa conclusão reflexiva, pedra fundamental de outras pesquisas sobre o assunto.

Impacto e reinvenção: um diálogo possível

Os primeiros impactos da Pandemia sobre a escola brasileira podem ser, grosso modo, classificados em dois blocos: a) econômicos-empregatícios; b) socioemocionais. Os impactos econômicos-empregatícios ganharam automaticamente maior visibilidade em função do estado de incerteza que se abateu sobre o mundo da educação, principalmente sobre as instituições privadas de ensino. Houve o cancelamento considerável do número de

matrículas, tendo como consequência a redução do quadro de professores e de forma mais drástica o fechamento de pequenas escolas, agravando a situação empregatícia de muitos docentes. Esse impacto econômico gerou indubitavelmente um desequilíbrio socioemocional em muitos professores e professoras que viram de forma inopinada as suas vidas serem transformadas da noite para o dia. Ao tratar dos impactos que a pandemia causou na vida das pessoas, Boaventura de Souza Santos nos diz o seguinte:

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável (2020, p. 28).

Inegavelmente o mundo ocidental neoliberal não estava preparado para enfrentar essa crise, pois o cuidado com a vida não faz parte dos objetivos do pensamento neoliberal. E infelizmente o Estado Governamental havia perdido o seu protagonismo para o que eles chamam de livre mercado, que em nenhum momento colocou o cidadão como prioridade. Em vista disso e na esteira desse pensamento a educação sempre foi relegada a segundo plano, visto que a ela caberia apenas treinar o sujeito para a profissão. Em meio a esse descaso vivem professores e professoras desse país. E como afirma o Boaventura na citação acima, o capitalismo neoliberal incapacita, amofina e aumenta a instabilidade do profissional da educação em momentos como esse, pois ao educador e a educadora não são oferecidas condições de trabalho dignas, não são oferecidas ferramentas tecnológicas condizentes com as exigências do mundo contemporâneo, além de não haver investimento em qualificação e boa remuneração. Enfim, o docente que atua no mundo das tecnologias é paradoxalmente um analfabeto digital desprovido de condições econômicas para estabelecer-se nas aventuras digitais.

Esse descaso meticulosamente orquestrado pelo Estado, ganha no momento atual maior visibilidade porque um vírus conseguiu desnudar as máscaras de um Estado ditatorial capaz de anular pessoas, dispor de seus

corpos e confiná-las em nome da preservação da vida. Na concepção de Giorgio Agamben (2020, p. 28) “uma norma que afirme que se deve renunciar ao bem para salvar o bem é tão falsa e contraditória quanto aquela que, para proteger a liberdade, impõe a renúncia à liberdade”. A concepção de Agamben diz muito da crueldade do Estado sobre o povo.

O Estado isola porque nunca foi capaz, em nome da ganância, de proteger o cidadão garantindo o seu estado de direito aos bens e serviços públicos, tais como: saúde, educação e proteção da vida. Por conta desse descaso e consequente violação dos direitos humanos que historicamente perdura em nosso país é que pessoas, instituições e empregos se tornaram mais vulneráveis diante da pandemia. É como nos diz Milene Consenso Tonetto: (2020, p. 134) “Por isso, a importância de se ter prioridades bem definidas para defender a população assegurando bens essenciais como os sistemas públicos de saúde, a infraestrutura básica dos sistemas de distribuição de água e saneamento, a garantia de amparo social aos trabalhadores e a diminuição da desigualdade social”. Quando esses direitos não são garantidos estamos diante de um Estado feudo-neoliberal promotor de um projeto que condena a educação ao fracasso, jogando-a portanto ao abismo.

Agamben e Tonetto sintetizam perfeitamente o contexto de Estado em que estavam inseridos os profissionais da educação no instante em que a pandemia chegou. Foi exatamente essa estrutura de Estado que ao isolar o cidadão docente declarou, sub-repticiamente, que a manutenção do seu emprego e renda dependeria da sua inserção ao mundo das tecnologias digitais. Em vista dessas reflexões teóricas, convidamos dois jovens professores a participar de uma consulta sobre o impacto que a pandemia causou em suas vidas e as consequentes expectativas frente ao novo modelo de ensino remoto. Chamaremos esses docentes de Flávio e Mário², que semelhante a milhares de outros professores do Brasil foram surpreendidos

² Conforme estabelece a Resolução 196/96, alterada pela Resolução 466/2012, que dispõe sobre a preservação da identidade dos depoentes. Na oportunidade informo que os docentes envolvidos assinaram a “declaração de concordância” com o uso da entrevista narrativa no desenvolvimento de artigo científico. O referido documento encontra-se sob os cuidados da pesquisadora.

com a chegada da pandemia e suas implicações econômicas, sociais e emocionais. Para esse diálogo com os professores utilizamos o método de pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 18) que tem por finalidade compreender as experiências humanas a partir das suas próprias narrativas.

Encaminhamos aos professores três questões para que eles pudessem responder considerando as suas realidades educacionais de professores que atuam na educação básica e na educação superior respectivamente. As questões elencadas foram as seguintes: a) Qual a sua reação ao saber que a partir daquele momento você deveria dominar as tecnologias digitais e estabelecer uma nova forma de contato com os alunos? b) Como está sendo a experiência e que aprendizado está sendo obtido? c) As atividades remotas te causam rejeição e/ou estranhamento?

Nesse diálogo observamos dois universos de pensamento muito diferentes. O primeiro professor, aqui chamado de Flávio, ainda muito jovem e muito envolvido com o mundo tecnológico, vibra com a chegada desse momento e descarta de forma geral qualquer tipo de problema advindo dessa nova modalidade de ensino que hora se utiliza. Ele afirma: “A princípio isso não me causou nenhuma estranheza nem preocupação porque no meu cotidiano já manuseio tecnologia, já manuseio computador, então é uma linguagem que está no nosso cotidiano de professor; ao menos no meu”³.

Podemos considerar que este é um exemplo clássico de muitos professores jovens nascidos nos anos 90, portanto pertencentes à geração (Y) detentora das novas tecnologias. A intimidade dessa geração com o aparato tecnológico muitas vezes ofusca as artimanhas do projeto neoliberal. Por isso, há que se analisar com cuidado que esse discurso jovem e deslumbrado pode representar uma armadilha para um projeto de educação num país que não se preocupa com investimentos de infraestrutura e formação de educadores. O objeto dessa armadilha se dá exatamente quando sutilmente percebemos no discurso do professor a força do individualismo muito bem orquestrado pelo projeto neoliberal de Estado, criando desse modo um consenso positivo da

³ Flávio [Educação e pandemia] WhatsApp. 10:52 a 11:15. 21/06/2020. 6 mensagens de WhatsApp.

política neoliberal. Como nos diz Jorge Almeida (2012, p. 31) “O Estado organiza os interesses do capital e desorganiza os trabalhadores”. Então, quando o professor diz: “ao menos no meu cotidiano”, ele entende (e isso pode ser uma ação inconsciente) que o problema da escola resume-se apenas a seu universo pessoal de domínio sobre a tecnologia. Essas são as armadilhas de concessão das frações hegemônicas do capital.

A preocupação para com esse discurso referido é que o momento é deveras delicado e não oferece à escola brasileira muitas alternativas de enfrentamento aos signos do distanciamento, do confinamento e do apagamento da face, promovido pelo uso contínuo das máscaras. Temos consciência também de que o Sars-CoV2 marca a entrada de uma nova era, visto que, paradoxalmente, ele afasta o indivíduo do convívio social e escolar, mas ao mesmo tempo, descortina com muita precisão os problemas que até então a escola tinha como invisibilizados, tais como: saúde, alimentação e moradia dos estudantes. A vulnerabilidade socioeconômica de nossos estudantes sempre esteve presente em nossas salas e sempre impactaram em suas aprendizagens. Mesmo quando nos referimos ao estudante da escola particular, não devemos afirmar categoricamente que esse jovem esteja totalmente confortável com essa imposição digital que a ele foi instituída. Para ele também esse momento teve grande impacto de medo, de rejeição e de estranhamento, frente a o novo formato digital imposto; como afirma o professor Flávio em sua narrativa:

Então, a experiência do computador, a experiência do celular, a experiência do ambiente virtual, sendo aproveitada para uma questão pedagógica, o estímulo do aluno diminui muito. Eles se sentem muito desestimulados. Então o que percebo? Eles têm dificuldades de lidar com essa ferramenta para o aprendizado. Então apresentam dificuldades de enviar um anexo, apresentam dificuldades e resistência de, por exemplo, abrir suas telas para bater um papo com o professor, para compartilhar uma informação, se

demonstram muito resistentes mesmo dessas tecnologias quando se trata de recurso pedagógico⁴.

A narrativa supracitada do professor, reforça a ideia de que devemos ter cuidado com a aceitação de forma acrítica das soluções que as Instituições escolares estão tomando para resolver de forma imediata o problema de afastamento das atividades escolares. Esse cuidado, inclusive, deve se estender à percepção do discurso que as Instituições estão tendo para “obrigar” o docente em nome da garantia de sua empregabilidade a inserir-se no mundo remoto. O professor Flávio diz que: “fomos convidados não apenas a lidar com o virtual, mas a lidar com o manuseio do virtual, com o manuseio das plataformas”. Essa fala nos faz refletir se realmente os docentes estão sendo “convidados” ou eles se estão sendo sutilmente coagidos. E diante disso Agamben nos faz lembrar que:

Os homens se habituaram de tal modo a viver em condições de crise perene e de perene emergência que parecem não se dar conta de que a vida deles foi reduzida a uma condição puramente biológica e perdeu qualquer dimensão não apenas social e política, mas até mesmo humana e afetiva (AGAMBEN, 2020, p. 19).

Então não devemos perder de vista o nosso valor humano e a responsabilidade de retirar dessa experiência uma consciência de que não se faz educação na condição monolítica. Esse é o momento de criarmos estruturas sólidas que nos dê condições de edificarmos a escola num futuro próximo. Dados recentes de uma rápida pesquisa realizada por uma escola de Educação Básica junto a estudantes para verificar a possibilidade de retorno às aulas, mostrou que dos 986 (novecentos e oitenta e seis) estudantes matriculados, 283 (duzentos e oitenta e três) trancaram a matrícula para trabalhar no mercado informal pela necessidade de ajudar no sustento da casa em virtude de seus familiares terem perdido o emprego.

⁴ Flávio [Educação e pandemia] WhatsApp. 10:52 a 11:15. 21/06/2020. 6 mensagens de WhatsApp.

Dito isso, cremos que os impactos da pandemia não devem sugerir em nós um estado de letargia e aceitação absoluta das soluções que as Instituições consideram como salvaguardistas para resolver de imediato o problema do distanciamento social. Passado o momento de impacto da situação, urge-se pensar numa proposta de reinvenção que respeite o lugar de enunciação docente que, indubitavelmente, é o maior conhecedor dos problemas da escola. Quando instituímos a dinâmica da aceitação sem a devida reflexão, estamos apagando uma luta histórica da docência pelo respeito à profissionalização docente. O cuidado com as providências, atitudes e ações que tomamos nesse momento de emergência sanitária pode significar definições futuras oriundas do Estado, como nos alerta Agamben ao dizer:

O que preocupa não é tanto, ou não somente, o presente, mas o depois. Assim como as guerras deixaram de herança à paz uma série de tecnologias nefastas, dos arames farpados às centrais nucleares, também é muito provável que se tente dar continuidade, mesmo após a emergência sanitária, aos experimentos que antes os governos não conseguiam realizar: que universidades e escolas sejam fechadas e que se deem somente aulas on-line, que cessem finalmente os encontros e as conversas por razões políticas ou culturais e que haja apenas troca de mensagens digitais, que onde quer que seja possível as máquinas substituam todo contato – todo contágio – entre os seres humanos (2020, p. 19).

Não podemos perder de vista que estamos vivendo, principalmente no Brasil, um momento em que a direita conservadora prepara o desmonte da Universidade a partir da ausência do Estado no tocante a promoção de políticas de manutenção da produção do conhecimento. Ficou muito claro agora diante da crise de orientação educacional gerada pela epidemia que a virtualidade educacional era para os professores um complemento metodológico e de repente passa a ser a espinha dorsal do modelo educacional. Esse fato nos faz perceber o quanto a escola serviu como bode expiatório ao caráter reprodutivo que o capitalismo produziu ao longo do tempo, isto é, professores mal pagos, escolas e universidades sucateadas,

pesquisas com financiamentos reduzidos, infraestrutura em ruínas, paradoxalmente em meio à quarta revolução industrial. Desse modo é preciso que defendamos uma Universidade pública, gratuita, popular, crítica, científica, alternativa e emancipatória. E como nos diz Luis Bonilla Molina:

Defendimos la escuela porque abría la posibilidad que millones de trabajadores y sus familias comprendieran de manera científica al mundo, derrotando el oscurantismo de los dogmas religiosos. Defendimos la escuela porque era un espacio de encuentro, para la construcción de tejido social, para la formulación compartida de resistencias anticapitalistas (www.aporrea.org 07/04/2020).

Partindo dessas palavras perguntamos: como o educador se percebe nesse momento tão delicado para a orientação educacional? O segundo professor, a que chamamos de Mário já mais amadurecido em experiência de sala de aula e com pouco domínio sobre as novas tecnologias, vê esse novo movimento de ensino e aprendizagem com muito estranhamento e uma certa rejeição. Ele diz: “minha reação?’ foi de frustração, de medo; na verdade eu fiquei receoso mesmo em relação a ter esse contato com os alunos”⁵. E reitera afirmando: “A experiência ainda está sendo frustrante. Eu não consigo, eu ainda não consigo nos meus anos de experiência de magistério, de minha formação que eu estou, eu não consigo ainda absorver o ensino EAD”.

Quando afirmamos que esse momento será de reinvenção para os professores, uma questão aflora: qual o sentido da reinvenção para o professor? A forçosa reinvenção que se avulta entre a classe docente causa um sentimento de instabilidade frente as novas configurações exigidas pelo sistema escolar. Como já foi dito anteriormente a pandemia pelo coronavírus deflagrou a crise sobre a configuração tradicional do sistema escolar e nos mostrou a face da velha escola em que atuávamos. O vírus Sars-CoV2 nos faz enxergar claramente o descaso dos burocratas neoliberais pela produção do conhecimento, pela permanência do estudante na escola/universidade e pelo

⁵ Mário [educação e pandemia] WhatsApp. 10:29 a 10:43. 21/06/2020. 4 mensagens de WhatsApp.

fornecimento de condições de uso do tecnológico em práticas escolares. É em razão dessa precária condição de trabalho a que é submetido o docente que levou muitos professores a se sentirem instabilizados diante dessa nova configuração de sala de aula. Na concepção do professor Mário a nova organização virtual de educação desnuda as nossas deficiências e mostra a nossa inabilidade para o uso remoto. Ele diz:

A experiência ainda está sendo frustrante. Temos alguns pontos positivos, mas ainda é frustrante porque a gente acabou de entrar nesse meio, nesse novo mundo, invadir, mergulhar nesse mundo da tecnologia e é engraçado porque a gente se achava até então seres da tecnologia. Nós achávamos que estávamos dentro da tecnologia por ter um smartfone, por ter redes sociais, e ultrapassa todos esses limites que nós temos. Porque agora nós estamos falando em aprendizagem do aluno. E aí a gente que lá atrás falamos do uso do computador na escola, mas não sabemos nem a metade, não temos nem a noção do quanto essa máquina, essas máquinas podem ser úteis para nós⁶.

O que nos leva a crer que uma tensão muito nítida entre o virtual e o presencial está se avizinando da escola mundial e com isso o mundo neoliberal está produzindo uma nova máquina educacional. Há algum tempo que o paradigma neoliberal instituiu para escola parâmetros mensuradores intitulados competências e habilidades que serviam tão somente como dispositivos privatizantes e anuladores da educação democrática pública (CRUZ, 2012, p. 29). Nesse estudo (2012) afirmei que o neoliberalismo via na educação um veículo de imposição de suas políticas culturais para atingir seus interesses científicos e tecnológicos. Enquanto a mão neoliberal trabalhava no lastro da educação incentivando pesquisas que atendessem ao imperativo do mercado, tornando a escola transmissora de seus princípios doutrinários, transformando a escola em mercado de produtos culturais e de informática (2012, p. 31), a docência permanecia inerte sem perceber a sutileza do artifício retórico dos burocratas neoliberais.

⁶ Mário [Educação e pandemia] WhatsApp. 10:29 a 10:43. 21/06/2020. 4 mensagens de WhatsApp.

Eis a razão pela qual encontra-se a docência impactada, instabilizada, desnorteada diante dos signos isolamento e distanciamento. Contudo, se esses signos forjaram o medo, despertaram também a necessidade do cuidado. O momento trouxe a necessidade de pensar a educação como motor da transformação que faz suscitar a seguinte questão: que tipo de estudante queremos promover? É sobre essa promoção do sujeito leitor de mundo sob o signo do cuidado, que trataremos na próxima seção.

Do signo do medo ao signo do cuidado: Um devir pós-pandêmico

Numa *live* organizada pela ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil, coordenada pelo professor Lynn Mário de Souza, Walter Mignolo faz a seguinte provocação: “que tipo de educação seria necessário para uma cultura neoliberal?” Me aventuro a afirmar que é preciso promover uma cultura leitora entre crianças, jovens e adultos. A consciência leitora se estabelece quando há uma significativa promoção de sujeitos leitores reais, frente a situações reais com o intuito de resolver ou minimizar problemas reais. Com esse afã a escola se torna um centro cultural forte com possibilidade para enfrentar o mundo neoliberal, recheado de posições patriarcais, misóginas, homofóbicas, racistas e classistas.

Todavia, estamos falando e vivendo um novo modelo de educação a que chamamos de remota, híbrida, excepcional. Não importa o nome que se dê, não podemos perder de vista (e nesse momento com mais clareza) o compromisso e a responsabilidade com a formação leitora desses alunos que se encontram distantes da escola presencial. Sabemos que não é fácil formar leitores, mas precisamos criar nesse momento singular, alternativas que permitam manter e/ou promover uma sociedade leitora capaz de discernir e entender esse quadro patológico que assolou o mundo e, ao mesmo tempo, perceber os dispositivos políticos partidários de ocultação da realidade, de descaso social e de arranjos paliativos. Nesse sentido é oportuno lembrar o que nos diz o Boaventura a respeito da promoção do bem comum no âmbito da educação:

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a

novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI (SANTOS, 2020, p. 29).

As palavras de Boaventura nos encaminha a pensar que não basta apenas cumprir a tarefa de ministrar aulas remotas. É preciso criar formas de que essas aulas sejam espaços de debates, de leituras de textos e acima de tudo de leituras de mundo. O estudante precisa conhecer o seu potencial de leitor frente às estruturas sociais, políticas e econômicas dominantes. Mas para que ele conheça esse potencial faz-se necessário criar caminhos estratégicos que o conduzam a posição de sujeito leitor. Rildo Cosson (2020, p. 133) ao afirmar o valor da literatura diz que ela precisa se fazer presente na escola por duas razões: a) o texto literário capacita o aluno a se desenvolver como indivíduo, aprofundando a compreensão de si e do mundo; b) a literatura se revela como o instrumento mais eficiente para promover o gosto e hábito pela leitura.

O posicionamento de Cosson responde ao que conclama Boaventura a respeito de criarmos alternativas de superação desses signos do medo por que estamos passando nesse ano de 2020. Foi preciso reinventar o modo de produzir e de compartilhar conhecimento, visto que o espaço tecnológico se torna por vezes um quadrante paradoxal que, ao mesmo tempo, nos aproxima em tempo real e nos afasta em afetos e olhares, somente possíveis em ambientes reais. Entretanto, essa distância produzida pelo signo do medo não pode ser empecilho para que se produza os signos do cuidado. E nessa produção a escola precisa privilegiar o sujeito leitor, promovendo-o à condição de protagonista da produção do próprio conhecimento. Vimos na seção “Impactos e reinvenção” as dificuldades dos depoentes professores em se adaptar a essa nova realidade em virtude do despreparo em que se encontrava a escola para assumir o ônus oriundo de uma calamidade sanitária. Contudo, após oito meses de convivência com esse vírus que nos afasta e nos isola, temos que criar mecanismo de cuidado com a vida emocional e intelectual dos nossos estudantes.

Assim, investidos dessa determinação, professores e professoras buscam alternativas de conquista e sedução desses jovens que foram tragados pelo medo da perda de entes queridos, das perdas financeiras na família, e muitas vezes de abandono da assistência governamental; enfim, experienciamos um ano de perdas. Por isso, que promover a formação de leitores pautada nas suas narrativas, os ajudarão a compreender melhor os seus papéis no mundo. Desse modo, uma das alternativas possíveis para iniciarmos uma prática eficaz na formação de leitores é a promoção da utilização da leitura subjetiva no ensino remoto.

A leitura subjetiva do texto literário instaura o lugar da escuta sensível do aluno por parte do docente. O aluno vai encontrar na leitura literária uma experiência que o afeta, seja por empatia ou por negação ao texto. O importante é que esse sujeito leitor utilize o texto de forma que haja uma simbiose entre o leitor e o texto lido. Concebida essa empatia, “o leitor é co-autor do texto e nesta co-criação, a alquimia entre as contribuições do autor e as do leitor é variável, móvel e mutável dentro de uma mesma obra em função dos contextos de leitura” (ROUXEL, 2018, p. 21). Contudo, insisto em afirmar que faz-se necessário mudar as nossas práticas de leitura literária na formação de leitores. E essa mudança consiste na valorização da capacidade de reflexão do estudante frente ao texto, criando desse modo, uma cultura leitora respeitosa e por consequência continuada.

Em defesa dessa cultura respeitosa acerca da capacidade de reflexão do aluno, Jaime Ginzburg (2012, p. 217) afirma que é preciso criar um modelo pedagógico que exclua: a compreensão redutora de que o ensino de literatura se restringe a uma função instrumental; a valorização por professores da interpretação de textos supostamente neutra; a atitude de os alunos não fazerem perguntas para professores; a simplificação apressada de trabalho configurada pelas pastas de xerox; a admissão acrítica de que o modelo atual de questões aplicadas no vestibular é um modelo competente ou ideal de avaliação de leitura; as atitudes de estudantes que copiam trabalhos da internet e as atitudes de estudantes que pagam para outros fazerem trabalhos em seu lugar.

Se a escola brasileira ainda convive com essa lógica perversa de prática de leitura é porque ainda não foi encontrado um horizonte afirmativo

para o ensino da literatura que privilegie a reflexão crítica das práticas sociais e culturais dos estudantes; ainda não foi instaurado na escola o debate sobre os livros; ainda não foi criado um ambiente propício em que o leitor possa pensar, através dos textos, em suas perspectivas individuais e nos suas possibilidades de enfrentamento da vida fora da escola. Enquanto essa mudança não for feita não teremos nas escolas e faculdades de Letras um ensino que promova a transformação intelectual e social do sujeito.

Temos consciência de que o isolamento afastou o estudante da escola (em muitos momentos seu refúgio e equilíbrio) e o colocou diretamente integrado aos problemas da casa e da rua. Essa integração forçosa trouxe para muitos jovens o desespero de conviver cotidianamente com uma realidade da qual, muitas vezes se queria fugir, pois tinha a escola como válvula de escape. A escola que lhe oferecia o convívio com os seus pares, que promovia a construção do saber, teve suas portas lacradas em virtude da pandemia. Agora, porém, a escola aparece com um formato remoto, ineficiente e inacessível para a realidade de muitos jovens, mas como única alternativa que dispomos para manter o mínimo de contato com esses estudantes. Considerando essas dificuldades e risco no contato, não podemos retornar com a mesma configuração didático-metodológica pré-pandemia.

Analisemos: antes tínhamos uma escola com carências e deficiências didáticas, mas estávamos todos juntos e presentes no enfrentamento das dificuldades. Hoje estamos experienciando uma escola calcada nos signos do distanciamento e isolamento, recheada de outros problemas, tais como: a distração, a invisibilidade presente do aluno do ambiente virtual e o silenciamento frequente frente às exposições. Daí a importância da criação de propostas que despertem no estudante a autonomia para uma leitura independente. Esse aluno/leitor deverá encontrar na leitura uma forma de jogar com o texto através do diálogo que ele mantiver entre autor/texto/leitor e suas práticas culturais. Nesse sentido a escola virtual do período pandêmico deve criar um lastro forte para um devir pós-pandêmico, se afastando de práticas leitoras engessadas, que privilegiam interpretações historiográficas, biográficas ou de interpelações gramaticais. A escola precisa olhar adiante e encarar o leitor e a leitura como componentes de um jogo lúdico.

Michel Picard, em “A leitura como jogo” (1986) concebe o leitor como protagonista no jogo da leitura literária. Para ele, o ato criador e criativo da leitura lança o leitor num tabuleiro de desejos e empatias correspondentes ao texto escolhido. Desejo, prazer e fruição (terminologias utilizadas por Barthes, 1987) são transformadas aqui, na visão de Picard em vício. Esse vício prazeroso que poderá vir a fazer parte da vida do leitor permite-lhe criar as regras do jogo da leitura, tornando-se autônomo para aproximar-se ou distanciar-se do escritor. Essa metáfora do jogo no ato da leitura é algo que pode causar em muitos professores uma certa estranheza. Contudo, se analisarmos pela ótica do envolvimento que o jogador tem com o jogo, veremos que o livro pode sim ser esse tabuleiro de sonhos, fantasias que arrebatam o jogador para assumir riscos reais.

Esse sujeito leitor se envolve no jogo, pois ele quer competir, ele quer conseguir, ele quer encontrar algo que o represente. A leitura passa, portanto, a ser um lugar de desafio e de descobertas do eu e do outro através do tecido textual e, ao mesmo tempo, ela serve de transporte desse sujeito para outros espaços, outros tempos e outras perspectivas. Nesse sentido, o jogo vai desempenhar papel importante na formação do mundo simbólico desse leitor, resultando no desenvolvimento da linguagem de leitores proficientes que conseguirão com maior clareza entender os significantes e significados produzidos pelo texto e por ele sujeito da leitura.

A leitura como jogo defendida por Picard (1986) nos remete a refletir sobre o papel da escola e do estudante no desenvolvimento da leitura literária, vinculado a todo conhecimento prévio que o estudante traz de casa. Esses conhecimentos de suas práticas sociais e culturais são geralmente negligenciados pela escola como se fossem informações dissonantes do processo de escolarização da leitura. Contudo, não podemos perder de vista essas informações, pois são através delas que o aluno/leitor se aventura pelos labirintos da leitura, experimentando os riscos da busca infundável e ressurgindo no portal do texto com o prêmio da compreensão e interpretação. Esse envolvimento do aluno/leitor com o texto rasura os reducionismos cultuados pela escola e estabelece uma nova cultura leitora na qual jogam professores, alunos, textos e escritores. Chegamos a um momento que precisamos mudar a cultura colonizada da escola, pois esse modelo não seduz

mais o aluno e não o transforma em leitor proficiente. Com essa mesma inquietação, Ezequiel Theodoro da Silva (2005, p. 22) diz:

Ao ser institucionalizado, passando à responsabilidade da escola, o ensino da leitura perdeu sua naturalidade, caiu na esfera dos reducionismos e, de certo modo, transformou-se numa estafante rotina. Não mais se lê para melhor compreender a vida, mas para cumprir os artificialismos e pretextos impostos pela escola: treinamento da língua “cultura”, análises gramaticais, inculcação de valores, respostas fechadas a exercícios de compreensão e interpretação, pesquisas vazias na biblioteca da cidade, horários, provas, notas, etc. Com isso, a interação entre os textos e os leitores foi ficando cada vez mais distorcida, afetada ou estereotipada, desviando-se de propósitos como a fruição significativa e prazerosa, a reflexão, a discussão, a produção de novos significados, etc (SILVA, 2005, p. 22).

Assim, na esteira de Ezequiel Theodoro, reafirmamos a proposta que vem sendo defendida nesse artigo de que é preciso ampliarmos a escuta sensível no processo de escolarização da leitura literária, permitindo que o estudante possa trazer para o diálogo com o texto as suas experiências, as suas inquietações e suas reflexões sobre o estar no mundo. Quando a escola perceber o valor humano do método recepcional de leitura, certamente estaremos implantando na escola o que Walter Mignolo (2020) chama de uma cultura Matrízica, isto é, uma cultura do cuidado pela vida, centrada nas pessoas. Essa cultura do cuidado pela vida é de fundamental importância neste momento em que a vida se esvai pela força de um vírus letal. Então, não cabe à escola cultivar a dor, o sofrimento e o desalento do estudante. Cabe à escola promover um espaço de prazer que possa apagar tanta dor vivenciada neste momento de pandemia.

Walter Mignolo ainda salienta que as culturas patriarcais produzidas pelo capitalismo é uma realidade da qual não podemos fugir. Contudo, resta-nos questionar esse modelo, perguntando até quando ele dará conta das demandas da escola e do sujeito contemporâneo. Em vista disso ele afirma que é preciso criar culturas Matrízicas em sociedades patriarcais e questiona:

El desafío es constituir culturas matrízicas en sociedad patriarcales. ¿Cómo hacerlo? Es la pregunta inmediata con tanto poder financiero, militar, mediático que nos acosa. La manera de hacerlo es por la educación en todos los niveles y esferas: desde la escuela a la universidad, organizaciones independientes de la sociedad política (MIGNOLO, 2020).

Desse modo, encorajo-me a sugerir que seja pensado por pesquisadores, professores, gestores escolar um modo de levar a escola a construir uma cultura do cuidado como dispositivo de enfrentamento à cultura patriarcal dominante, muito preponderante nas relações de ensino e aprendizagem. Ao fim do período pandêmico conviveremos com sujeitos carregados de efeitos emocionais adquiridos nessa época. E na concepção de Mignolo (2020), esses efeitos são sinais de uma “mudança de época”, que necessariamente precisará de políticas literárias de cuidado. Essas políticas de cuidado pautadas na utilização do texto ficcional abrirão um novo horizonte em que a Vida sobrepõe à Economia e com isso teremos uma cultura do respeito, da solidariedade, do sentimento de pertencimento e de emancipação que serão incorporados ao cotidiano da escola, pois o que se espera da escola é que ela não seja apenas um espaço de formação instrumental, mas que seja antes de tudo um espaço de cuidado com a vida e com as pessoas.

Para continuar refletindo...

Poderia intitular esta última seção, como manda a metodologia científica, de conclusão de texto. Mas não creio ser possível concluir uma discussão dessa dimensão em apenas um artigo. Este artigo representa antes de tudo a inquietação de uma professora pesquisadora, que arduamente milita no campo dos estudos da educação literária na escola com o intuito de encontrar caminhos possíveis para tornar o estudante leitor de si, do outro e do mundo. Tratar dessa questão não é fácil; principalmente quando trabalhamos diretamente na formação de jovens professores no curso de Letras. Percebemos cotidianamente a angústia desses jovens em encontrar uma simbiose entre o que eles estudam na Universidade e o exercício da

profissão na educação básica. Daí a minha preocupação, pois na condição de professora formadora de futuros professores de Língua Portuguesa, entendo a minha responsabilidade na condução de uma aprendizagem que forme leitores para serem formadores de outros leitores.

Foi com essa inquietação que venho desenvolvendo há quatorze anos pesquisas nesse campo de conhecimento e hoje eis que surge em nossas vidas um evento patológico definidor da mudança urgente no mundo da educação. Por isso, iniciei este artigo contextualizando o momento da pandemia e em seguida mostrando o que pensam os docentes que foram abruptamente lançados nas redes das aulas remotas. O contexto pandêmico e os depoimentos dos professores foram cruciais para que pudéssemos pensar uma proposta para essa “mudança de época” como chama Walter Mignolo. Entretanto, a proposta de que trato neste texto não se refere a uma proposição metodológica fixa, mas uma mudança de pensamento no mundo escolar. Pensar para a escola uma cultura do cuidado é entender que estamos fartos de receitas prontas, que mudam o modo de fazer, mas não conseguem mudar as pessoas que fazem. Assim, comungamos com o pensamento de Ana Crelia Dias ao salientar a formação do leitor para literatura:

A formação parece oferecer apenas acesso condicional à literatura, com a finalidade ainda de estudar algo com base no universo do texto: é um movimento muito mais para fora do que para dentro dele. Um processo de formação é, antes de tudo, um processo. E pensar em formar um leitor com aparições utilitárias do texto, em condições esporádicas que não favorecem a imersão nele nem reconhecem a necessidade de compartilhamento coletivo é tratar a leitura literária apenas como prescritiva para um indivíduo social que necessita estabelecer pertencimento em relação a um acervo de cultura ou para um cidadão crítico que precisa de comunicação eficiente e, portanto, carece de domínio das formas comunicativas escritas e orais (DIAS, 2016, p. 213).

Desse modo, o momento é favorável para que possamos criar outras alternativas de condução do nosso trabalho, visto que a escola não consegue mais sobreviver ao desencanto e desalento de seus estudantes. A pandemia mostrou-nos que não estávamos preparados para o acolhimento das pessoas e

da vida. Ela tirou o telhado da escola e nos forçou a enxergar no horizonte, que para trazermos o sujeito de volta será preciso seduzi-lo pelo jogo da leitura e da reflexão. E tomando de empréstimo a análise que Todorov faz do ensino da literatura na França, percebemos que o *modus operandi* não se distancia do nosso. O instrumental sobrepõe ao debate e a historiografia anula a força do tecido textual. Ele diz:

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nessa semana estudaremos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2010, p. 33).

Assim, se faz mister que a escola desloque o seu olhar de um ensino da literatura para uma educação literária autônoma e emancipatória. Esse deslocamento exigirá do corpo docente uma mudança de pensamento, pois não adianta criarmos receitas didático-metodológicas de como levar o texto para sala de aula, se não compreendermos o poder de utilização e interpretação que o aluno/leitor possui, advindo das suas práticas sociais e culturais. E considerando que hoje a escola está no ambiente familiar do estudante através do ensino híbrido, precisamos promover atividades de leituras de textos literários que caminhem para além da proposta de aula. Essas atividades devem conduzir o aluno a produzir leituras, comentários, cartas sobre os textos e, principalmente, desejo de ler outros textos.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Reflexões sobre a peste: ensaios em tempos de pandemia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020. (E-book).

ALMEIDA, Jorge. Hegemonia e a construção de consensos das políticas públicas Neoliberais no Brasil. In: ANDRADE, Eliziário Souza; SILVA, Francisca

de Paula Santos da. *Estado e Políticas Públicas: a construção do consenso neoliberal*. Salvador: Eduneb, 2012.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

CRUZ, Maria de Fátima Berenice da. Leitura e escrita na escola neoliberal: um caminho a ser conquistado na Educação Brasileira. In: *Leitura literária na escola: desafios e perspectivas de um leitor*. Salvador: EDUNEB, 2012.

DIAS, Ana Creliá. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). In: *Revista Cerrados*. Volume 25, N. 42, 2016.

GIZNBURG, Jaime. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista da ANPOLL* (Impresso), v. 1, p. 209-222, 2012.

MOLINA, Luis Bonilla. *Coronavirus, nuevas profesiones y máquina educativa newtoniana*. www.aporrea.org. 07/04/2020.

MIGNOLO, Walter. *Coronavirus: el Estado y los signos de un cambio de época*. Acesso pelo site: lavaca.org/notas. Publicado em 14/06/2020.

PICARD, Michel. *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit. 1986.

RICCOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP, Editora da UNICAMP, 2007.

ROUXEL, Annie. Ousar ler a partir de si: desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva. In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 35, 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020. (E-book).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo, Cortez, 2005.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

TONETTO, Milene Consenso. Ética global, direitos humanos e a pandemia da Covid-19. In: REICH, Evânia; BORGES, Maria de Lourdes; XAVIER, Raquel

Cipriani. (Org.). *Reflexões sobre uma pandemia*. Florianópolis: Néfiponline, 2020. (E-book).

Recebido em 29 de julho de 2020.

Aceito em 30 de outubro de 2020.