

Organizadores

Heloísa Maria Moraes Moreira Penna

Rafael Guimarães Tavares da Silva

**O Apoio Pedagógico do curso de
Letras da UFMG na pandemia:**

Desafios da adaptação ao ensino virtual



FALE/UFMG

Belo Horizonte

2021

Diretora da Faculdade de Letras

Sueli Maria Coelho

Vice-Diretor

Georg Otte

Coordenadora

Emília Mendes

Comissão editorial

Elisa Amorim Vieira

Emília Mendes

Fábio Bonfim Duarte

Luis Alberto Brandão

Maria Cândida Seabra

Sônia Queiroz

Capa e projeto gráfico

Glória Campos – Mangá Ilustração e Design Gráfico

Preparação de originais

Denise Cristina Campos

Diagramação

Ana Cláudia Dias Rufino

Revisão de provas

Denise Cristina Campos

Lobélia Rodrigues

ISBN

978-65-87237-40-4 (digital)

978-65-87237-39-8 (impresso)

Endereço para correspondência

LABED – Laboratório de Edição – FALE/UFMG

Av. Antônio Carlos, 6.627 – sala 3108

31270-901 – Belo Horizonte/MG

Tel.: (31) 3409-6072

e-mail: originais.labes@gmail.com

site: labed-letras-ufmg.com.br/

Apresentação

O título desta publicação, “Apoio Pedagógico do Curso de Letras da UFMG na pandemia: desafios da adaptação ao ensino virtual”, tem o propósito de enfatizar a continuidade, vindo na sequência de um primeiro livro intitulado *Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFMG: ensaios de vivências*, e busca registrar o desafio apresentado a nós, equipe do projeto, pelo contexto da pandemia.

Nos mais de dez anos de funcionamento do projeto, na modalidade presencial, com atividades acadêmicas desenvolvidas nos contraturnos, dentro da Faculdade de Letras, o acontecimento mais desafiador, responsável por promover modificações substanciais à metodologia de ensino, à didática, ao público e ao ambiente de trabalho do projeto, foi o advento da pandemia, com o conseqüente distanciamento social.

Desafio aceito, a equipe do Apoio Pedagógico, numa atitude proativa, buscou as soluções possíveis para preservar a continuidade do projeto e, numa atitude solidária, ofereceu aos estudantes opções de atividades didáticas, adaptadas ao ambiente virtual.

Na verdade, o Apoio Pedagógico do Curso de Letras respondeu prontamente à orientação da Pró-reitoria de Graduação (Prograd) da Universidade, seguindo as diretrizes do Ensino Remoto Emergencial (ERE), nome dado à forma de ensino-aprendizagem adotado pela instituição, a partir de agosto de 2020, após muita reflexão e debate entre seus diversos setores. Essa escolha da comunidade acadêmica visou a garantia de continuidade dos seus cursos, no contexto da pandemia da

Covid-19, preocupando-se não só com a carga horária a ser cumprida, mas também com a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Tal mudança de formato de interação com os alunos requereu disponibilidade e esforço de todos os docentes e técnicos em educação e não foi diferente com os estagiários docentes, agora tutores, do Apoio Pedagógico, que levaram em conta a recomendação de se voltar “para um planejamento minucioso do processo de ensino-aprendizagem com atenção para a forma como será estabelecida a mediação pedagógica e tecnológica entre estudantes, professores e conhecimento”.

Esta publicação busca trazer reflexões sobre os processos pedagógicos que envolveram as práticas de ensino e de avaliação nas atividades acadêmicas do Apoio Pedagógico do Curso de Letras.

Nosso livro está estruturado em três seções: textos dos estagiários docentes dos Estudos Literários, com conteúdo voltado para os desafios do ensino-aprendizagem da Literatura, em ambiente não presencial; textos dos estagiários docentes dos Estudos Linguísticos, com relatos de experiência sobre como ensinar linguística em tempo de pandemia, e um texto final das monitoras do projeto, apresentando um panorama dos perfis dos participantes, avaliações da recepção das atividades e levantamento de sugestões.

Com o sentido horaciano do *delectare et prodesse* (deleitar e ser útil) a via aberta pela Literatura é um convite para o desanúvio e o enfrentamento, uma vez que eleva o ânimo e propicia ferramentas para superar desafios. Ao evocar autores e obras de épocas variadas que experienciaram, mesmo que literariamente, situações semelhantes à da pandemia atual, o primeiro texto, “Viralizando...: Desafios e possibilidades para o Ensino da Literatura no Apoio Pedagógico em tempos de pandemia”, de Rafael Guimarães Tavares da Silva com a colaboração de Heloisa Maria Moraes Moreira Penna, ajuda-nos a compreender que o presente e o passado se encontram e o conhecimento histórico-literário dos ciclos da vida humana resultam em ganhos e perdas, aproximações e distanciamentos, saúde e doença. O texto traz, ainda, uma gama de ideias construtivas a fim de que o passado nos dê a repensar o presente em vista de um futuro diferente.

Por se tratar de uma situação excepcional de adaptação repentina a um novo modo de desenvolver o ensino para responder a possibilidades do momento, no segundo texto, “Um apoio para tempos de pandemia: Entre a Teoria da Literatura e os Estudos Clássicos”, Rafael Guimarães Tavares da Silva relata detalhadamente sua experiência de repensar o ensino de Literatura para as especificidades do ambiente virtual, bem como os resultados de suas propostas como tutor de minicursos nesse formato.

Com o texto “Inês é morta: os passos tortos da docência em tempos de virtualidades”, Otávio Augusto de Oliveira Moraes tendo passado por uma experiência não tão bem sucedida em sua prática pedagógica expõe a complexidade dos problemas enfrentados pelos docentes, para a adequação do objeto de estudo à metodologia, com a implementação do ERE. A situação exige, conforme exposto pelo tutor, uma intervenção profissional que leve em conta, no planejamento de uma atividade didática remota, o tema, a metodologia, o meio e a ausência da interação presencial do discente.

“A constatação desse cenário que gera incertezas tanto para professores quanto para estudantes, longe de ser assustadora e paralisante”, deve funcionar como um motivo oportuno de crescimento. Na verdade, a evolução do processo educacional da humanidade sempre se mostrou dinâmica, ininterrupta e agregadora de novas experiências. Assim, o processo de substituição de metodologias de ensino e/ou complementação de recursos à maneira tradicional de transmissão e construção de conhecimentos é contínuo e acompanha as necessidades de seu tempo. É oportuno aqui, pois, o conceito de “aprendizagem ubíqua” que Thales Gabriel Trindade de Moura traz à reflexão dos leitores em seu texto, “Quando ensinar também é aprender”.

Em “Implementando um curso de Gramática no Apoio Pedagógico” dos pós-graduandos Jeander Cristian da Silva e Larissa Gouveia Duarte, o leitor encontra breve histórico da implementação da Gramática Tradicional, a partir da Grécia, e é convidado a refletir sobre como é trabalhado o conteúdo gramatical no currículo do Curso de Letras. Como acontece nos outros textos com maior ou menor detalhamento, os autores aqui fazem questão de explicitar os recursos virtuais empregados e de discutir sua eficácia. Os tutores dessa atividade didática seguiram a

resolução - Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG No 02/2020, de 9 de julho de 2020, que regulamenta o ensino remoto emergencial para os cursos de graduação da UFMG durante período de pandemia da doença COVID-19 – e estabelece que as atividades remotas poderão ser realizadas de forma síncrona ou assíncrona, mas que deverá ser priorizada a realização de atividades assíncronas.

No texto, “Apoio de Fonética e Fonologia em tempos de pandemia: desafios e resultados” de Amanda Fernandes Ivo, as mudanças e os desafios enfrentados com a adaptação do curso presencial para o formato remoto são postos e discutidos. A autora apresenta soluções possíveis e exequíveis para as dificuldades do ERE (Ensino Remoto Emergencial) de se ensinar teoria de forma leve; de interação com os alunos; de se avaliar com eficiência; e de manter a qualidade do ensino no que concerne a seu campo de estudo, a articulação dos sons.

Por fim, numa busca de apresentar um panorama do que aconteceu no Projeto Apoio Pedagógico, em 2020, as monitoras Isadora Santos Ribeiro, Julia Maria das Dores Duarte, Ana Clara Molina Ramos e Mariana Amaral Terra, escreveram o texto “Um novo Apoio: o perfil do estudante do Apoio Pedagógico no contexto da pandemia”. Com base em enquetes feitas com os participantes das atividades didáticas, o texto revela o perfil dos estudantes; suas necessidades acadêmicas; as aprendizagens que se espera fomentar com as atividades curriculares trabalhadas; e a natureza dos conteúdos destas atividades. Com esses dados, extraídos dos formulários, a equipe do Apoio Pedagógico, em constante atualização e aperfeiçoamento, tem a possibilidade de propor melhores estratégias pedagógicas, de adotar métodos impactantes e alinhados à modalidade virtual, de adequar a divisão de conteúdo exposto no formato virtual, de inserir e enfatizar temas com mais apelo acadêmico, tudo conforme a demanda dos interessados nas atividades do Apoio Pedagógico. Esse texto final mostra também que os objetivos de promoção do diálogo com os estudantes para tirar dúvidas de ordem burocrática e resolver eventuais problemas; de auxílio aos estagiários docentes em relação a cronogramas e horários; de emissão de certificados; de divulgação dos cursos do Apoio; e de incentivo à participação nas aulas, foram amplamente cumpridos.

A qualidade dos minicursos oferecidos pelos professores/tutores do Apoio Pedagógico mostrou, mais uma vez, o compromisso docente com os estudantes, a criatividade e a competência da equipe para reinventar a prática, incorporar novas linguagens, novas dinâmicas, e, apesar de prazos brevíssimos, adaptar-se para enfrentar os desafios tecnológicos impostos para seu domínio. O acesso a uma ampla gama de conteúdos educacionais em diferentes suportes e formatos, tanto para os estudantes quanto para os educadores, ao invés de desanimar, trouxe novo ânimo ao grupo. Louve-se aqui o estímulo dado pela Universidade Federal de Minas Gerais por meio da Prograd (Pró-reitoria de Graduação) e do Colegiado de Graduação da Faculdade de Letras para que todas as tarefas acadêmicas se restabelessem da melhor maneira possível.

Temos não apenas a sensação, mas a sinalização de dever cumprido!

Professora Heloísa Maria Moraes Moreira Penna

Viralizando... Desafios e possibilidades para o Ensino da Literatura no Apoio Pedagógico em tempos de pandemia

Heloísa Maria Moraes Moreira Penna
Rafael Guimarães Tavares da Silva

Introdução

O ano de 2020 apresentou aos professores e estudantes de todos os níveis de ensino desafios enormes, sendo o principal deles sair do confortável espaço do ensino presencial para o nem sempre convincente ensino virtual ou, para uma *captatio benevolentiae* dessa nova experiência, ensino remoto emergencial. A pandemia de Covid-19, no exato momento em que escrevemos, é o assunto principal na ordem do dia e nos induz a reflexões, a lembranças, a adaptações e à busca de soluções. Aqui, não conseguimos evitar a evocação das palavras com que Boccaccio introduz a Peste Negra na abertura do *Decamerão*:

A dizer a verdade, se eu pudesse, honestamente, conduzir vocês àquilo a que desejo, por outro caminho que não fosse árduo, como este o é, eu o teria feito. Entretanto, seja qual for a causa pela qual aconteceram as coisas que adiante se vão ler, essa causa nunca poderá ser demonstrada sem lembrança. E é por isto que me vejo quase coagido pela necessidade a escrever sobre ela.

Digo, pois, que já havíamos chegado ao ano profícuo da Encarnação do Filho de Deus, de mil trezentos e quarenta e oito, quando, na egrégia cidade de Florença, mais bela do que qualquer outra cidade italiana, sobreveio a mortífera pestilência. Por iniciativa dos corpos superiores, ou em consequência das nossas ações iníquas, esta pestilência, lançada sobre os mortais por justa ira de Deus e para nossa expiação, começara nas plagas orientais, alguns anos antes.

Essa pestilência privava aquelas plagas de inumerável quantidade de pessoas vivas. Sem tréguas, passara de um lugar a outro; e expandira-se miseravelmente para o Ocidente.¹

Na sequência, o autor florentino descreve os efeitos devastadores da peste sobre os corpos humanos, onde, não raro, dores excruciantes precedem a morte do pestífero, e desdobra em seguida considerações acerca de seus efeitos não menos devastadores sobre o corpo social das cidades afetadas: circulam todos os tipos de enganos e fraudes, invenções completamente descabidas são passadas para a frente como certezas seguras e os mais básicos valores da civilidade arruinam-se a olhos vistos.

Não queremos exagerar aqui a dimensão potencialmente catastrófica que pode ser compartilhada pela situação descrita por Boccaccio, na peste de 1348, e esta que vivemos hoje, com a pandemia de Covid-19. Esse recurso já foi muito explorado nos últimos meses por literatos e jornalistas das mais diversas orientações, às vezes com resultados interessantes, embora nem sempre tão relevantes para o debate atual. Para além da Peste Negra do *Decamerão*, frequentemente evocou-se também o início da *Ilíada* de Homero, o *Édipo Rei* de Sófocles, a *História da Guerra do Peloponeso* de Tucídides, o poema *Sobre a natureza das coisas* de Lucrécio e o terceiro livro das *Geórgicas* de Virgílio, isso para ficar apenas nas mais básicas referências da Antiguidade. Dentre as obras modernas, *A peste* de Camus chegou ao topo das listas de mais vendidos em várias partes do mundo. Entre o vírus e os vermes, as pessoas parecem encontrar inúmeros paralelos na literatura de todos os tempos.²

Essa busca por paralelos entre o presente e o passado constitui uma das formas de se encarar a importância da história para a vida – e

¹ BOCCACCIO, *O Decamerão*, 2002, p. 35-36

² Alguns dos textos brasileiros onde os paralelos foram sugeridos são: FERREIRA, *A peste em Tucídides e dois antecedentes poéticos*, 2020; HASEGAWA, *A Peste no De rerum natura* (6.1138-286) de Lucrécio, 2020; TEIXEIRA, *As grandes epidemias retratadas pela literatura*, 2020; WOLF, *As lições dos grandes mestres para atravessar tempos difíceis de pandemia*, 2020. Seria possível citar muitos outros, ainda mais em línguas estrangeiras de ampla circulação, como o inglês. Um exemplo dos muitos jornalistas que noticiaram a chegada de Camus à lista de *best-sellers* na Europa e no Brasil é: PINTO, 'A Peste', de Albert Camus, é metáfora para epidemias e opressões, 2020.

aqui não custa enfatizar que, no trecho citado acima, Boccaccio é bem explícito quando destaca a importância da lembrança e da escrita para uma boa compreensão dos fatos –, mas o que mais nos interessa não é enfatizar os aspectos negativos dessa comparação e sim desdobrar daí ideias construtivas a fim de que o passado nos dê a repensar o presente em vista de um futuro diferente. Guiados por essa ideia, pretendemos delinear neste texto uma série de reflexões sobre os desafios e as possibilidades para o Ensino da Literatura no Apoio Pedagógico em tempos de pandemia a partir do que encontramos em relatos literários sobre as situações extremas de pestes e desgraças afins.

O Apoio Pedagógico – projeto da Faculdade de Letras relacionado ao Programa de Incentivo à Formação Docente (PIFD) da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) – visando a contribuir para a qualidade e para a melhoria do ensino na graduação da Letras, migrou seus cursos para a modalidade virtual com aulas assíncronas, na maioria das vezes, e algumas aulas síncronas. Para que isso acontecesse, planejamos nossas atividades de forma cuidadosa e inteligente. A rápida ação do Apoio Pedagógico permitiu a continuidade dos cursos extraclasses e, com a adesão imediata dos estudantes (não só da Letras da UFMG, agora, mas de muitos lugares do país), possibilitou-nos não só trabalhar os temas tradicionais do Núcleo Comum, mas também incluir novos, de acordo com as sugestões dos participantes.

O ensino de Literatura, no âmbito do Apoio Pedagógico, nessa situação atípica e, ao mesmo tempo, como se apresenta abaixo, com ar de *déjà-vu*, convida quem nos lê, para além de seus estudos formais, a recorrer a um número considerável de obras antigas e já clássicas com o intuito de lançar um olhar diferenciado para o fenômeno da pandemia e suas consequências, olhar este de múltiplos vieses: histórico, cultural, crítico e erudito.

As obras de que pretendemos nos valer aqui são, além dos títulos da Antiguidade já citados, as seguintes (com seus respectivos anos de publicação original): *O Decamerão*, de Giovanni Boccaccio (1353); *Um diário do ano da peste*, de Daniel Defoe (1722); o conto “A máscara da Morte Vermelha”, de Edgar Allan Poe (1842); o ensaio “O teatro e a peste”, de Antonin Artaud (1938); *A peste*, de Albert Camus (1947); *O amor*

nos tempos do cólera, de Gabriel García Márquez (1985). Obviamente, esses títulos são muito numerosos e díspares. Isso impossibilita um tratamento literariamente adequado de cada um deles, elaborado com a devida atenção a seus contextos de produção e recepção, bem como a seus detalhes de composição, a cosmovisão de seus autores etc. Aqui gostaríamos apenas de recorrer a esse material para refletirmos criativamente sobre os desafios e as possibilidades para o Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, trazendo para a discussão algumas ideias sobre o que “viraliza”, sem, contudo, avançar qualquer interpretação crítica mais específica de qualquer uma dessas obras.

Isolamento

O isolamento constitui uma das estratégias mais bem-sucedidas na contenção de pestes e pandemias. No caso da atual crise provocada pelo coronavírus, enquanto aguardamos a invenção e a fabricação de algo mais efetivo para a erradicação desse mal – como a tão ansiada vacina, por exemplo –, a recomendação é a de que tentemos evitar o contato direto com outras pessoas, sobretudo com pessoas “estranhas” ao nosso convívio.

A ideia básica por trás dessa recomendação fundamenta-se no pressuposto de que o *Outro* é um possível portador do Mal. Mal que pode significar a morte de quem entra em contato com ele e de quem mais vier a entrar em contato com pessoas contaminadas por ele, numa infinita cadeia de transferência viral. Desde as reflexões de Marcel Mauss, retomadas por Jacques Derrida³, sabemos muito bem que toda alteridade é sempre potencial portadora de riscos para as pretensões do indivíduo – e vice-versa –, segundo uma lógica do *gift-Gift*: entrar em contato com o outro é abrir-se à possibilidade de que ele nos ofereça uma dádiva (*gift*, em inglês, é “presente”), mas, simultaneamente também, de que nos exponha a um risco terrível (*Gift*, em alemão, do mesmo radical, é “veneno”). Essa lógica básica é característica das relações humanas e foi estudada para sociedades e contextos bastante diversos, como indicam os

³ DERRIDA, *Donner le temps*. 1. La fausse monnaie, 1991; DERRIDA, *De l'hospitalité*, 1997.

trabalhos de Mauss⁴ sobre a dádiva ou as reflexões de Benveniste⁵ sobre o *xénos* do grego antigo e o *hostis* do latim (com seus desdobramentos sobre o profundamente ambíguo *hôte* do francês, remetendo tanto ao “anfitrião” quanto ao “hóspede”, dentro de uma rede lexical neolatina complexa que inclui ainda as noções de “hostil” e “hospitaleiro”).⁶ Derrida retoma tudo isso para desdobrar algumas questões importantes acerca do comportamento humano diante das ambiguidades implicadas por essa relação com a alteridade, sempre tão arriscada quanto promissora: algumas de suas mais belas páginas giram em torno da dádiva e da hospitalidade, naquilo que têm de mais aporético e que, por isso mesmo, mais exige uma tomada de decisão.⁷

Esses estudos são contribuições importantíssimas para tentarmos compreender a situação em que nos encontramos. Em primeiro lugar, cumpre deixar claro desde já que a ideia de que as outras pessoas sejam possíveis portadoras de males constitui um dos elementos básicos do aprendizado de toda criança e está presente em histórias tão diversas quanto a da maçã envenenada da Branca-de-Neve e a do cavalo de Troia. Aprende-se desde cedo a desconfiar de estranhos. A particularidade de uma situação como a nossa – na qual reina o temor de que as outras pessoas, *quaisquer* outras pessoas, sejam transmissoras de um vírus com potencial mortal – encontra-se principalmente no fato de que se enfatiza o elemento *Gift* (veneno), em detrimento do que possa haver aí de *gift* (dádiva). Ou seja, os riscos implicados pelo estabelecimento de contato físico com alguém parecem muito mais elevados do que os benefícios que possam advir dele. E isso não se restringe apenas a uma questão de saúde pessoal, mas também em termos de responsabilidade social.

⁴ MAUSS, *Ensaio sobre a dádiva*, 2013.

⁵ BENVENISTE, *Le Vocabulaire des institutions indo-européennes*, 1969, 87-101.

⁶ Segundo Benveniste, em seu *Vocabulário das instituições indoeuropeias* (1969, p. 94), a *xenia* indicaria relações entre homens ligados por um pacto envolvendo obrigações precisas que se estenderiam também a seus descendentes. Essa instituição, colocada sob a proteção de Zeus *Xenios*, comportaria uma troca de dons entre os contratantes, declarando sua intenção de ligar seus descendentes por esse pacto: a instituição seria usual tanto entre reis quanto entre cidadãos privados. Nesse sentido, *xénos* pode ser entendido a um só tempo como “estrangeiro”, “anfitrião” e “hóspede”. Algo análogo é sugerido pelo estudioso sobre a noção latina de *hostis*.

⁷ DERRIDA, *Donner le temps*, 1991; DERRIDA, *De l'hospitalité*, 1997.

Em todo caso, a estratégia de isolamento social não é exatamente nova e já a encontramos empregada pelos personagens de Boccaccio: no *Decamerão*, a partir da proposição de Pampineia, o grupo de sete moças e três rapazes, na companhia de alguns servos, retira-se para uma propriedade afastada de Florença, onde busca proteção contra a Peste Negra e seus diversos efeitos nocivos. O que gostaríamos de sugerir rapidamente aqui, contudo, diz respeito às decisões tomadas por essa companhia de jovens como o melhor *modus operandi* para se ocuparem durante o período em que estivessem isolados. Depois de determinar um conjunto de regras visando à boa ordem e ao melhor proveito daquele tempo e daquele espaço de partilha, Pampineia propõe o seguinte:

Como vocês veem, o sol vai alto e o calor é intenso; não se ouve outra coisa além das cigarras trepadas nas oliveiras. Assim, seria, sem dúvida, tolice ir a gente agora, a algum lugar. É gostoso ficar aqui, à sombra. Aí estão, como veem, tabuleiro de xadrez; cada qual pode divertir-se de acordo com aquilo que mais prazer lhe dá ao espírito. Contudo, se nisto se pretendesse seguir o meu modo de pensar, passaríamos esta parte quente do dia fazendo narrativas. Não se jogaria, porque, no jogo, o ânimo de uma das partes é constrangido a perturbar-se, sem grande prazer para a outra parte nem de quem se fica a assistir. Narrar-se-iam episódios (o que pode proporcionar deleite a todo o grupo que escuta enquanto um fala). Antes de cada um de nós completar a própria narrativa, o sol já terá declinado e o calor diminuído. E então poderemos ir em busca de entretenimento onde melhor nos parecer. Por isto, se lhes agrada, façamos o que digo (pois, de qualquer maneira, estou disposta a seguir a preferência que vocês manifestarem); e, se não lhes agrada, cada qual que faça o que mais lhe der prazer – até ao cair da noite.⁸

Há jogos à disposição, há muitas outras formas de passar o tempo, mas Pampineia sugere aquela que orientará as interações e as relações de troca entre os jovens no período em que estiverem em isolamento, segundo a lógica que estruturará o desenrolar do próprio *Decamerão*: com dez narrativas por dia e dez dias de intensa convivência com a fabulação, o romance indica uma das melhores formas para se pensar e organizar proveitosamente o período de isolamento social. Obviamente, seria preciso aqui fazer todas as ressalvas quanto às limitações socioeconômicas

⁸ BOCCACCIO, *O Decamerão*, 2002, p. 49.

desse tipo de consideração – afinal, pensamos num público de estudantes, a princípio com algum tempo disponível para a própria educação e acesso às ferramentas necessárias para isso – pois nem todos os habitantes da Florença de 1348 teriam a possibilidade de fazer a opção adotada pelos jovens do romance de Boccaccio (a bem da verdade, a minoria disporia das condições para isso). A exclusão social não é prerrogativa de nossas sociedades modernas capitalistas e, embora tenha sido amplificada com a industrialização, constitui um triste elemento de todas as narrativas sobre pestes e epidemias mencionadas aqui. O acesso às melhores estratégias de preservação da vida, bem como aos melhores expedientes para continuar a promover o crescimento pessoal (mesmo em circunstâncias calamitosas), infelizmente parecem ter sido sempre apanágio de um grupo minoritário.

Dentre as pessoas com as condições básicas necessárias para fazer opção análoga àquela contida na sugestão de Pampineia, contudo, acreditamos que também não haveria uma maioria disposta a se dedicar à forma de passar o tempo sugerida por ela. Lamentavelmente, testemunhamos nas últimas décadas o aprofundamento de uma tendência que já se instaura com o próprio advento da Modernidade crítico-literária, no final do século XVIII.⁹ Diante da busca por uma utilidade imediata para tudo, diferentes justificativas para o estudo da Literatura foram propostas – indo de argumentos humanistas a outros nacionalistas, de propostas estéticas a outras pedagógicas –, embora a falência dos vários projetos modernos para a humanidade¹⁰ tenha levado a uma profunda desilusão acerca dessas tentativas de defender o papel da Literatura no presente. Incapaz de promover o aperfeiçoamento moral que os humanistas imaginaram, pouco competente para o ensino científico do que quer que seja – nem mesmo da língua, campo que passa a ser prerrogativa de linguistas e profissionais de outras especialidades –, a Literatura passa a ser encarada com cada vez mais desconfiança por nossas sociedades capitalistas industrializadas: perdida até a sua hegemonia em termos de lazer socialmente difundido, diante do avanço das séries e de outros

⁹ ORDINE, *A utilidade do inútil*, 2016.

¹⁰ LYOTARD, *Le Postmoderne expliqué aux enfants*, 1988, p. 124.

atrativos tecnológicos, a Literatura parece se manter na educação um pouco por inércia, como se constituísse uma espécie de fóssil da pedagogia de outros tempos.¹¹

Obviamente, contrapomo-nos a essa visão e acreditamos no potencial pedagógico da Literatura. Na linha do que fica sugerido no trecho de Boccaccio citado acima, defendemos que ler, discutir, estudar e escrever narrativas literárias podem constituir formas importantíssimas de aprender com prazer, na melhor tradição clássica do *placere et docere* (agradar e ensinar). Essas ideias podem ser desdobradas a partir de propostas pedagógicas já consolidadas por estudiosos engajados com a educação literária no Brasil, como Rildo Cosson¹² e Nabil Araújo.¹³

De uma perspectiva pedagógica, professores e estudantes podem empregar algumas das estratégias delineadas por esses estudiosos para promover, a partir de experiências pregressas com as mais diversas formas narrativas (romanescas, orais, em formato audiovisual etc.), uma série de discussões sobre o que é o literário, quais são suas características definidoras, quais elementos compõem uma boa narrativa etc. Evidentemente, será preciso partir dos dados concretos das próprias narrativas, valendo-se de um procedimento indutivo de argumentação, antes que o professor introduza algumas das questões gerais importantes para a formação crítica de seus alunos, com a discussão de temas sociais, econômicos e muitos outros que sejam do interesse de seu público. Essas discussões podem se fundamentar em obras teóricas que ofereçam balizas para a atuação do professor, como os livros de Teoria Literária (introdutórios, mas sempre muito úteis) da autoria de Terry Eagleton¹⁴ e Antoine Compagnon,¹⁵ por exemplo, ou mesmo o arcabouço teórico mais robusto de Nabil Araújo.¹⁶

¹¹ BARBOSA, O ensino de literatura e o uso de recursos tecnológicos no Ensino Médio, 2017.

¹² COSSON, *Letramento literário: teoria e prática*, 2006.

¹³ ARAÚJO, *Diante da lei: uma experiência em Teoria da Literatura*, 2010; ARAÚJO, Entre "educação estética" e "estudos culturais", 2014.

¹⁴ EAGLETON, *Teoria da literatura: uma introdução*, 2006.

¹⁵ COMPAGNON, *O demônio da teoria: literatura e senso comum*, 2010.

¹⁶ ARAÚJO, *Do conhecimento literário*, 2006; ARAÚJO, *O evento comparatista*, 2019; ARAÚJO, *Teoria da Literatura e História da Crítica: momentos decisivos*, 2020.

A escolha de obras com temas que já suscitam ou que possam vir a suscitar o interesse de quem participa da discussão talvez desempenhe um papel determinante para a introdução bem-sucedida da Literatura. A partir daí, tão insuspeitadamente quanto no conto de Edgar Allan Poe, “A máscara da Morte Vermelha”, a presença de uma figura já quase desacreditada talvez se insinue entre aqueles que a ignoravam e instale subitamente um império sem limites sobre todas as coisas. Assim, talvez a Literatura se manifeste na vida de algumas das pessoas envolvidas num curso sobre Estudos Literários.

É possível acreditar numa utopia dessas? Não sabemos. Perguntamo-nos, contudo: era possível acreditar que Florentino Ariza e Fermina Daza, em *O amor nos tempos do cólera*, pudessem passar o resto de seus dias navegando o rio Magdalena abaixo e, depois, o rio Magdalena acima, a bordo de um navio com a bandeira amarela do cólera sempre hasteada, anunciando para todo o mundo que a peste passava? Não sabemos. Sinceramente, não sabemos se é possível acreditar nisso...

É preciso acreditar!

Crise e crítica

Um elemento comum a todas as narrativas pestíferas é a constatação de uma crise profunda relacionada à disseminação da doença. Isso até pode parecer uma obviedade, entretanto, o que gostaríamos de destacar é que da perspectiva de cada um desses narradores, a crise sanitária sempre surge relacionada a outras crises mais profundas: a depender do caso, de ordem moral, religiosa, política, social ou mesmo econômica.

A busca por compreender as causas profundas de um fenômeno aparentemente tão irracional quanto a disseminação massiva da morte – uma morte ela própria bastante irracional, incapaz de distinguir entre inocentes e culpados, justos e criminosos – parece estar na base das sugestões que encontramos nessas narrativas. A título de exemplo, tomemos aquele que costuma ser considerado o mais antigo poema da tradição literária ocidental, a *Ilíada*.

Após seu breve próêmio, a narrativa abre-se com a descrição do comportamento cruel do rei Agamêmnon, em desrespeito ao que seria esperado dele enquanto liderança dos exércitos aqueus. Incapaz de abrir

mão dos próprios interesses em prol da coletividade, ele se recusa a aceitar o pedido que o ancião Crises lhe faz em nome da liberdade de sua filha, Criseida (capturada como butim de guerra e tomada por Agamêmnon), vindo a expulsá-lo de modo extremamente desrespeitoso. Acontece que Crises também é sacerdote de Apolo e clama por justiça junto ao deus, com preces que são rapidamente atendidas:

[Febo Apolo] [d]esceu do Olimpo, com o coração agitado de ira.
Nos ombros trazia o arco e a aljava duplamente coberta;
aos ombros do deus irado as setas chocalhavam
à medida que avançava. E chegou como chega a noite.
Depois sentou-se à distância das naus e disparou uma seta:
terrível foi o som produzido pelo arco de prata.
Primeiro atingiu as mulas e os rápidos cães;
mas depois disparou as setas contra os homens.
As piras dos mortos ardiam continuamente.
Durante nove dias contra o exército voaram os disparos do deus.
Ao décimo dia, Aquiles convocou a hoste para a assembleia:
fora isso que lhe colocara no espírito a deusa Hera de alvos
braços.
Pois sentia pena dos Dânaos, porque os via morrer.¹⁷

Aqui não nos interessa tanto explorar o fato de que, inicialmente, mesmo após a convocação da assembleia de guerreiros e a proclamação por parte do adivinho Calcas sobre o que era necessário fazer, Agamêmnon tenha teimado em manter seus primeiros posicionamentos; o que nos interessa é destacar uma questão muito mais relevante para nosso argumento: constatada a situação de crise, cumpre agir o mais rápido possível a fim de estabelecer com segurança as causas e os meios mais eficazes de se lidar com a situação.

¹⁷ HOMERO, *Ilíada I*, 44-56, 2013, p. 44-56.

Silenciosamente, exploramos aqui um jogo etimológico bastante produtivo até os dias de hoje, a partir de uma raiz lexical do grego antigo¹⁸. O verbo *krínō* significa “separar”, “julgar”, “decidir”; dele, são derivadas algumas palavras que nos interessam diretamente: em primeiro lugar, o substantivo *krísis*, isto é, um “momento de decisão”, um “julgamento”, uma “disputa”, um “ponto de virada”; depois, a base em que se apoia para a tomada de tal decisão, o substantivo mais concreto *kritérion*, que chega em português na palavra “critério”; finalmente, o adjetivo *kritikós*, usado para se referir ao que se mostra “capaz de julgar”, “crítico”. O que esse jogo etimológico dá a pensar pode ser colocado nos seguintes termos: momentos de crise exigem uma tomada de decisão, uma reconsideração radical sobre os critérios que anteriormente guiavam determinadas ações, levando a uma atitude efetivamente crítica e determinante em face das incertezas do presente, em prol de um futuro diferente.

Todas as narrativas literárias dedicadas a contextos de peste e epidemia sugerem algo dessa ordem. Não é à toa que, no trecho da *Ilíada* citado acima, Aquiles convoque uma assembleia do exército: ciente da necessidade de tomar uma atitude perante a crise, ele resolve abrir um debate amplo acerca da melhor forma de proceder naquela situação. É certo que nem sempre esse mesmo tipo de estratégia será empregado diante da crise, como a ação de Édipo à frente do comando de Tebas na peça de Sófocles indica bem: adiantando-se a todos os demais, o governante havia buscado se informar sobre as causas da peste enviando um emissário para consultar o oráculo de Apolo, em Delfos, a fim de conduzir ele próprio toda a ação necessária para reverter os males sofridos por sua cidade. Desgraçadamente, descobrirá que a causa desses males é ninguém menos do que ele próprio.¹⁹

Como já sugerido antes, as causas para cada uma dessas pestes e epidemias são concebidas de formas muito variadas segundo cada contexto e não seria possível detalhar isso aqui. O que nos interessa é que,

¹⁸ LIDDELL; SCOTT, *A Greek-English Lexicon*, 2003.

¹⁹ Para detalhes sobre a relação entre a iniciativa de Édipo governante de Tebas (tirano) e a ignorância de Édipo parricida incestuoso (rei legítimo) como elemento estruturador da peça de Sófocles: KNOX, *Édipo em Tebas*, 2002; VERNANT, *Ambiguidade e reviravolta*, 2002; SILVA, *As duplicidades do Édipo Rei de Sófocles*, 2018.

tomadas as providências para que essas causas fossem investigadas e estabelecidas da forma mais convincente possível (da perspectiva apresentada por cada uma dessas sociedades, é claro), surgem as definições básicas para os grandes cursos da ação humana.

Essa questão é fundamental pois todas essas narrativas estipulam a crise sanitária como um momento divisor de águas também entre as pessoas que se alinham com as determinações comportamentais de seu próprio contexto, por oposição àquelas que resistem e que podem chegar até a se aproveitar do caos momentâneo para desrespeitar os ditames mais básicos da moralidade de sua sociedade. É o que vemos muito claramente representado na sequência do trecho de Boccaccio mencionado acima, ou naquilo que narra Tucídides sobre a peste em Atenas, por volta de 430 a.C.:

De um modo geral, a peste introduziu na cidade pela primeira vez a anarquia total. Ousava-se com a maior naturalidade e abertamente aquilo que antes só se fazia ocultamente, vendo-se quão rapidamente mudava a sorte, tanto a dos homens ricos subitamente mortos quanto a daqueles que antes nada tinham e num momento se tornavam donos dos bens alheios. Todos resolveram gozar o mais depressa possível todos os prazeres que a existência ainda pudesse proporcionar, e assim satisfaziam os seus caprichos, vendo que suas vidas e riquezas eram efêmeras. Ninguém queria lutar pelo que antes considerava honroso, pois todos duvidavam de que viveriam o bastante para obtê-lo; o prazer do momento, como tudo que levasse a ele, tornou-se digno e conveniente; o temor dos deuses e as leis dos homens já não detinham ninguém, pois vendo que todos estavam morrendo da mesma forma, as pessoas passaram a pensar que impiedade e piedade eram a mesma coisa; além disto, ninguém esperava estar vivo para ser chamado a prestar contas e responder por seus atos; ao contrário, todos acreditavam que o castigo já decretado contra cada um deles e pendente sobre suas cabeças, era pesado demais, e que seria justo, portanto, gozar os prazeres da vida antes de sua consumação.²⁰

A perspectiva de Tucídides aqui é tão pessimista que ele não chega sequer a mencionar quem tenha de fato vivido os dilemas morais característicos desse tipo de período: segundo sua narrativa, os atenienses entregam-se unilateralmente à anarquia total, com

²⁰ TUCÍDIDES, *História da Guerra do Peloponeso* 2.53, 1982.

a esperança apenas de extrair do momento o máximo de prazer e vantagem pessoal possíveis.

Em contextos historicamente bastante diferenciados, Lucrécio (6.1272-86) e Artaud²¹ também sugerem reflexões muito afins às de Tucídides. Entretanto, a nosso ver, uma representação mais verossímil da realidade de uma vivência histórica dessa ordem talvez devesse levar em conta – para além das grandes tragédias vividas por cada pessoa e por todas – os pequenos dramas morais com os quais já temos agora alguma familiaridade: convidar alguém para nos visitar? E se essa pessoa aparecer doente poucos dias depois, apresentar uma forma particularmente grave da doença e correr risco de vida? E se ela ou alguma pessoa próxima dela sofrer consequências graves devido a tal contágio? Como se vê com esse exemplo banal extraído de nossa realidade pandêmica, precisamos responder por nossas próprias ações, sem dúvida, mas fazer isso levando sempre em conta o fato de que elas estão inseridas num todo muito maior e que cada pequena decisão pode ter consequências profundas sobre as vidas de outras pessoas. Assim sendo, como agir perante as incertezas do momento?

A nosso ver, uma descrição fidedigna do que vivemos em situações críticas de epidemias na Modernidade seja a que oferece o narrador do romance já mencionado de Camus. Refletindo sobre a pequenez dos dilemas cotidianos, a dificuldade de tolerar por muito tempo as recomendações deontológicas estabelecidas socialmente e muitos outros detalhes de uma existência atravessada pelo tédio e pela impotência, tais palavras descrevem bem o tipo de heroísmo sem heróis que parece emergir nesse tipo de situação:

Em todo caso, era esse tipo de evidência ou de apreensões que mantinha, em nossos concidadãos, o sentimento de seu exílio e sua separação. A esse respeito, o narrador sabe perfeitamente quão lamentável é não poder relatar aqui algo que seja verdadeiramente espetacular como, por exemplo, algum herói altruísta ou alguma ação brilhante, semelhantes aos que se encontram nas velhas histórias. É que nada é menos espetacular do que um flagelo e, por sua própria duração, as grandes desgraças são monótonas.

²¹ ARTAUD, Le théâtre et la peste, 1964.

Na lembrança dos que as viveram, os dias terríveis da peste não surgem como grandes chamas suntuosas e cruéis e sim como um interminável tropel que tudo esmaga à sua passagem.²²

Obviamente, mesmo nessa chave desencantada, a exigência de uma tomada de decisão no presente – segundo o jogo etimológico sugerido acima a partir das noções de crise, critério e crítica – continua a se impor e acreditamos que é fundamental ressaltar isso. Afinal, independentemente das convicções pessoais, para todo mundo fica a pergunta: “como agir perante as incertezas do momento?”

Conexões

As narrativas sobre pestes e epidemias, mesmo quando escritas antes da descoberta científica de bactérias e vírus, demonstram uma clara consciência sobre questões relativas a contato e transmissão. Baseado na experiência prática desse tipo de situação, Tucídides (2.51) escreve um relato – depois retomado por Lucrecio (6.1235-7) e muitos outros autores antigos²³ – onde mostra bastante clareza sobre os riscos de contágio implicados pelo contato com doentes; riscos ainda mais cruéis quando se leva em conta a necessidade que esses mesmos doentes têm de cuidados para sobreviver aos momentos mais críticos da infecção. Aqui ainda, a lógica ambígua do *gift-Gift*.

Gostaríamos, contudo, de explorar um outro aspecto da ideia de “transmissão”, segundo uma sugestão contida em algumas dessas narrativas. O surgimento e a disseminação de doenças que acabam por se alastrar de forma tão ampla quanto a peste na Atenas Clássica e a Peste Negra na Idade Média – para não falar da Gripe Espanhola em 1918 – estão intimamente relacionados com o desenvolvimento de uma malha de conexões que permitem todo tipo de troca entre povos de regiões muito distintas de forma (relativamente) rápida. Onde acontece o intercâmbio de mercadorias, intercambiam-se culturas, línguas, experiências e informações, com enriquecimento para todos os envolvidos. Contudo,

²² CAMUS, *La peste*, 1947, p. 165-166, tradução nossa.

²³ Para ficar nos mais conhecidos: Virgílio, *Geórgicas* 3.478-566; Ovídio, *Metamorfoses* 7.523-613; Sêneca, *Édipo* 110-201; Tito Lívio, *Desde a Fundação da Cidade* 25.26.

intercambiam-se também microrganismos. Faces diferentes de um mesmo processo de transmissão.

Que se leve em conta o encadeamento de todos esses elementos – ainda que sub-repticiamente –, no que fica aludido sobre o papel desempenhado pela Holanda no início da narrativa de *Um diário do ano da peste*, de Daniel Defoe:

Foi por volta do início de setembro de 1664, que eu, entre os demais vizinhos, ouvi num discurso comum que a peste tinha voltado novamente à Holanda; porque tinha sido muito violenta ali, e particularmente em Amsterdam e Rotterdam, no ano de 1663, aonde dizem que foi trazida, segundo alguns, da Itália, segundo outros, do Levante, entre os bens aportados por sua frota turca; outros disseram que foi trazida de Cândia; outros, de Chipre. Não importava de onde vinha; mas todos concordavam que tinha voltado à Holanda.

Não tínhamos jornais impressos naquela época para espalhar boatos e relatos de coisas, e para aperfeiçoá-los pela invenção dos homens, como vivi para ver praticado desde então. Mas tais coisas foram recolhidas das cartas de mercadores e outros que se correspondiam no exterior, e deles era transmitido apenas oralmente; de modo que as coisas não se espalharam instantaneamente por toda a nação, como agora.²⁴

Transmissão de informações, riquezas, culturas, mas também da própria peste. Os topônimos mencionados aí não aparecem casualmente, como aliás, em nenhuma das outras narrativas aqui trabalhadas. Há uma relação profunda entre o desenvolvimento das vias de comércio, trocas linguísticas e culturais, e a abertura de vias para a troca de microrganismos, com toda a violência que cada um desses processos pode implicar. Obviamente, quando dizemos isso, temos em vista alguns momentos do processo de colonização que a Europa empreendeu ao redor de todo o mundo a partir da Modernidade (do século XV em diante), cujos resultados desastrosos são visíveis ainda hoje.

Em todo caso, o narrador desse relato histórico-ficcional de Defoe manifesta certo espanto com a revolução representada por jornais impressos em termos de transmissão e manipulação de informações. Que diria ele da revolução representada pela Internet? Difícil imaginar.

²⁴ DEFOE, *A Journal of the Plague Year*, 1990, p. 1, tradução nossa.

Sinceramente, nem mesmo nós próprios temos lá muita ideia do lugar para onde estamos caminhando com isso tudo: EaD, AVAS, ERE, siglas que atualmente fazem parte de nosso cotidiano e cuja frequência acaba provocando um certo efeito de naturalização da realidade virtual como forma de contato entre pessoas fisicamente afastadas. Como se tudo isso não fosse tão absurdo quanto revolucionário. Absurdo porque definitivamente não somos capazes de compreender o tipo de transformação que estamos desencadeando em termos de sociedade e pensamento, socialização e ensino. Tudo parece estar mudando e mudando de forma muito veloz: nossas mentes e nossos corpos, nossos tempos e nossos espaços. Simultaneamente, tudo isso tem uma inegável dimensão revolucionária. Ainda precisaremos lidar com os problemas já mencionados, referentes às exclusões e desigualdades de acesso à tecnologia, contudo, nem mesmo os mais desconfiados críticos da sociedade contemporânea podem negar que estamos vivendo um momento decisivo de nossa história. O que advirá disso não sabemos e manter uma dose de ceticismo pode ser até saudável para evitar certas armadilhas do discurso fácil do progresso.

Às vezes o problema está na pergunta que fazemos diante dos acontecimentos e no fato de esperarmos a resposta definitiva, como se viessem de oráculos. Mas, mesmo nas narrativas antigas, os oráculos do deus Apolo muitas vezes sentenciaram ambiguidades. O caminho a seguir é sempre da escolha do consulente: Eneias, personagem épico da *Eneida*, ao fugir de Troia, após sua destruição pelos gregos, consultou o oráculo de Delos e a resposta o levou a uma escolha equivocada do local a se dirigir. Seus companheiros e a terra de Creta foram atingidos por uma peste e, novamente, retornou a Delos, com a postura e a pergunta certas: como ajustar o curso para que pusesse fim à situação calamitosa e a que artifício recorrer?²⁵ Eneias corrigiu os rumos e seguiu viagem,

²⁵ Virgílio, *Eneida*, III, 143-6: *rursus ad oraclum Ortygiae Phoebumque remenso/ hortatur pater ire mari veniamque precari/ quam fessis finem rebus ferat, unde laborum/ temptare auxilium iubeat, quo vertere cursus* (Novamente para o oráculo de Ortígia, o pai o exortava a navegar e, voltado para Apolo, implorava-lhe o favor de dar fim à situação difícil, de indicar onde tentar auxílio para os sofrimentos, para onde verter o curso). Tradução de Heloísa Penna.

numa jornada cheia de desafios, mas ancorada nas indicações mais ponderadas e seguras.

Nosso *quo vertere cursus* (para onde verter o curso) recaiu na solução, única possível, do ensino remoto emergencial²⁶, decalcada, ainda que de forma incipiente, no modelo da Educação a Distância (EaD). A EaD já desfruta de reflexões críticas importantes sobre seus potenciais e suas limitações segundo os diferentes contextos, principalmente no que diz respeito ao ensino superior: em países desenvolvidos, como o Canadá²⁷, mas também naqueles em desenvolvimento, como o Brasil²⁸. As diferenças entre cada contexto têm implicações importantes e o otimismo que às vezes se demonstra com o potencial pedagógico dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), por exemplo, a nosso ver, precisaria vir nuançado não apenas por considerações de caráter social sobre as condições de acesso aos meios tecnológicos, mas também por aquelas de ordem psicológica sobre as implicações de uma virtualização de boa parte da experiência humana: se é certo que a realidade virtual oferece possibilidades de vivências muito distantes da realidade mais imediata de seus usuários²⁹, por outro lado, há fatores que podem obstaculizar de forma determinante o aproveitamento efetivo dessas vivências em forma de aprendizado.³⁰

Um primeiro passo fundamental para propiciar a superação desse tipo de obstáculo consistiria em oferecer a todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico aquilo que tem sido chamado de letramento digital. Segundo a sugestão de estudiosos interessados em maximizar

²⁶ O documento "Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos cursos de graduação da UFMG" de julho de 2020 estabelece as diretrizes para o ERE na UFMG. Na página 5, as consequências da escolha dessa modalidade: "a adoção dessa solução temporária demanda, além da garantia dos meios e das condições materiais para implementação da proposta, reflexões sobre os processos pedagógicos que constituem as práticas de ensino e de avaliação nas diferentes atividades acadêmicas curriculares dos cursos de graduação". Documento disponível em <https://virtual.ufmg.br/plataforma/course/view.php?id=236>.

²⁷ GUILLEMET, *Former à distance*, 2007.

²⁸ OLIVEIRA, *Educação à distância na transição paradigmática*, 2003.

²⁹ PAIVA, *Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas*, 2010.

³⁰ Na linha do que afirma o estudo de Patrick Guillemet (mencionado acima): "A tele-universidade [isto é, a EaD] deve prontamente reconhecer seus limites: assim, é preciso admitir que não reduziu significativamente as barreiras para a universidade e que, se ela até pode ter bastante sucesso em superar a distância geográfica, é muito mais difícil para ela se opor a barreiras psicossociológicas." (GUILLEMET, *Former à distance*, 2007, p. 67, tradução nossa).

o potencial educativo de certas ferramentas tecnológicas, minimizando ao mesmo tempo seus riscos, é preciso oferecer urgentemente uma educação sobre as especificidades do ambiente digital, por meio de informações básicas sobre navegação, obtenção de referências seguras, estratégias de proteção e segurança etc.³¹ A realidade do mundo digital na vida de boa parte da sociedade já é um fato incontornável e o papel dos educadores é propiciar a melhor preparação possível para que estudantes se tornem pessoas capazes de lidar com os desafios e as oportunidades dessa nova situação. Nesse sentido, mesmo em regiões onde o acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos não é tão facilitado quanto nas cidades mais desenvolvidas, o letramento digital parece constituir um aspecto fundamental da educação de quem passa pela escola e se torna um cidadão do mundo.

A realidade virtual também contém seus riscos e é possível dizer que, se o Ensino Remoto Emergencial (ERE), por um lado, garante uma relativa proteção contra os riscos de transmissão da Covid-19 ao se adaptar às normas de isolamento social, por outro, acaba obrigando pessoas sem muita experiência com a Internet a se exporem a situações onde ficam ainda mais vulneráveis a golpes e armadilhas. Na lógica do que temos tratado aqui – ao falar das várias formas de transmissão (riquezas e informações, mas também microrganismos) –, o letramento digital deve ensinar as melhores estratégias para que se evitem os chamados “vírus de computador”: programas mal-intencionados e códigos maliciosos, como *malwares*, *spam*, *fishing* etc.³² Similarmente, devem ser elaboradas discussões sobre a questão das *fake news*, que, embora não constituam nenhuma novidade na história, adquiriram uma importância capital com o avanço da internet por meio dos *smartphones* (que oferecem aos usuários acesso à rede durante a maior parte de seu dia), principalmente devido à frequência com que alguns dos aplicativos de mensagens instantâneas e redes sociais são empregados.³³

Como se vê, entre EaD e ERE, muitos desafios permanecem. O que restará dessa experiência é algo que apenas o futuro dirá. Os sistemas

³¹ COSCARELLI; RIBEIRO, *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*, 2005.

³² CERT.br, *Cartilha de segurança para internet*, 2012.

³³ Para um material de referência básico, conferir: MELLO, *A máquina do ódio*, 2020.

educacionais do Brasil e do mundo viram-se obrigados a assumir emergencialmente estratégias para garantir a manutenção de alguma forma de ensino – respeitando as normas de isolamento social – e isso tem sido levado adiante com graus bem variáveis de sucesso, suscitando difíceis dilemas em termos institucionais, profissionais, jurídicos e econômicos. As primeiras reflexões em torno ao tema começam a ser propostas no calor da hora,³⁴ mas uma compreensão mais clara da situação só poderá ser construída *a posteriori*, com muito trabalho de análise e mobilização em torno ao tema.

Resoluções

O momento é crítico. Há muitos desafios para quem trabalha com o ensino durante a pandemia de Covid-19, principalmente, no que nos diz respeito aqui, com o ensino de literatura: além das desigualdades socioeconômicas entre estudantes e suas eventuais dificuldades de acesso à Internet, é preciso lidar com o problema generalizado que muitos deles apresentam com a leitura (ainda mais com a leitura literária), bem como com a dificuldade de acesso a livros, o desprestígio da área etc. Por outro lado, como esperamos ter sugerido, acreditamos que existam também excelentes oportunidades para desenvolver um trabalho significativo por meio da literatura nas redes. Como parte da população está isolada em casa, experimentando uma situação única em suas vidas, é possível tentar despertar algumas dessas pessoas para as oportunidades oferecidas pela Literatura em termos de prazer e aprendizado: ao longo deste texto sugerimos obras que, embora muitas vezes historicamente afastadas de nosso presente, podem suscitar elementos para uma aproximação da experiência que estamos vivendo. Essa é uma estratégia possível para promover certa sensibilização à experiência literária. Certamente existem outras. Muitas outras. Várias delas, inclusive, ainda por descobrir.

Esperamos que essa pandemia passe logo. Não sabemos ao certo como será depois dela, mas sempre podemos especular.³⁵ Teremos

³⁴ FLORES; ARNT; Ensino Remoto Emergencial: não é só sobre acesso e equipamentos, 2020. RABELO, Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EaD, 2020.

³⁵ Uma interessante especulação, no que diz respeito à universidade, é aquela que propõe SANTOS, A universidade pós-pandêmica, 2020.

enfrentado muitas dificuldades, sem dúvida, e esperamos poder reconhecer um dia termos dado nosso melhor para superá-las. Seguramente, nossas condições de vida e trabalho estarão mais complicadas do que antes. Precisaremos de uma mobilização constante das categorias ligadas à educação, reivindicando condições mínimas de trabalho, maiores investimentos na área, programas para a ampliação do reconhecimento social dos profissionais da educação, manutenção de direitos conquistados, além de devermos estar dispostos aos esforços necessários a uma difícil adaptação aos novos tempos e suas exigências.

Superada a pandemia, gostaríamos que nossas reflexões deixassem uma lembrança – por mais ínfima que fosse – da crença profunda que nutrimos pelas pessoas, de um amor incansável pelas palavras e pelas ações, de um desejo infinito de promover a transformação por meio do conhecimento. Tudo isso, contudo, sem que parem de ecoar também as palavras com que Camus encaminha a conclusão de seu romance, acertadamente intitulado *A peste*:

Na verdade, ouvindo os gritos de alegria que subiam da cidade, Rieux lembrava-se de que essa alegria estava sempre ameaçada. Pois ele sabia o que essa multidão eufórica ignorava e que se pode ler nos livros: o bacilo da peste nunca morre nem desaparece, pode ficar dezenas de anos adormecido nos móveis e na roupa, aguarda pacientemente nos quartos, nos porões, nos baús, nos lenços e na papelada. E sabia ainda que talvez viria o dia em que, para desgraça e ensinamento dos homens, a peste acordaria seus ratos e os mandaria morrer numa cidade feliz.³⁶

Referências

ARAÚJO, Nabil (Org.). *Diante da lei*: uma experiência em Teoria da Literatura. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/vivavoz/data1/arquivos/diantedalei-site.pdf>. Acesso em 02 out. 2020.

ARAÚJO, Nabil. *Do conhecimento literário*: ensaio de epistemologia interna dos estudos literários (Crítica e Poética). 2006. 579f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2006. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6REJ7N/do_conhecimento_liter_rio.pdf?sequence=1. Acesso em: 06 ago. 2020.

³⁶ CAMUS, *La peste*, 1947, p. 279, tradução nossa.

ARAÚJO, Nabil. Entre “educação estética” e “estudos culturais”: a problemática pedagogia literária, do programa Schilleriano aos PCNs. *Remate de males*, Campinas, v. 34, n. 2, p. 397-420, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635856/3565>. Acesso em: 02 out. 2020.

ARAÚJO, Nabil. *O evento comparatista: da morte da literatura comparada ao nascimento da crítica*. Londrina: EDUEL, 2019.

ARAÚJO, Nabil. *Teoria da Literatura e História da Crítica: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: EduERJ, 2020.

ARTAUD, Antonin. Le théâtre et la peste. In: ARTAUD, Antonin. *Le théâtre et son double*. Paris: Gallimard, 1964, p. 21-48.

BARBOSA, Alberto Hércules dos Santos Coelho. O ensino de literatura e o uso de recursos tecnológicos no Ensino Médio. *Educação Pública*, Rio de Janeiro, 08 ago. 2017. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/15/o-ensino-de-literatura-e-o-uso-de-recursos-tecnologicos-no-ensino-mdio>. Acesso em 02 out. 2020.

BENVENISTE, Emile. *Le Vocabulaire des institutions indo-européennes*. 1. Économie, parenté, société. Paris: Les Éditions de Minuit, 1969.

BOCCACCIO, Giovanni. *O Decamerão*. Tradução de Raul de Polillo. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2002.

CAMUS, Albert. *La peste*. Paris: Gallimard, 1947.

CERT.br. *Cartilha de Segurança para Internet*. Versão 4.0. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012. Disponível em: <https://cartilha.cert.br/livro/cartilha-seguranca-internet.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/FAE-UFMG; Autêntica, 2005.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DEFOE, Daniel. *A Journal of the Plague Year*. Oxford; New York: Oxford University Press, 1990.

DERRIDA, Jacques. *Donner le temps*. 1. La fausse monnaie. Paris: Éditions Galilée, 1991.

DERRIDA, Jacques. *De l'hospitalité*. Paris: Calmann-Lévy, 1997.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

UFMG. *Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos cursos de graduação da UFMG*. Belo Horizonte, julho de 2020. Disponível em: <https://virtual.ufmg.br/plataforma/course/view.php?id=236>. Acesso em 10 jan. 2021.

FERREIRA, Márcio Mauá Chaves. A peste em Tucídides e dois antecedentes poéticos. *Estadão*, São Paulo, 09 jun. 2020. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/peste-tucidides-antecedentes-marcio-maua/>. Acesso em 02 out. 2020.

FLORES, Natália; ARNT, Ana. Ensino Remoto Emergencial: não é só sobre acesso e equipamentos... Site da Internet: *Blogs Unicamp*: Covid-19. 30 abril de 2020. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/covid-19/ensino-remoto-emergencial-nao-e-so-sobre-acesso-e-equipamentos/>. Acesso em: 02 out. 2020.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *O amor nos tempos do cólera*. Tradução de Antonio Callado. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

GUILLEMET, Patrick. *Former à distance: La Télé-université et l'accès à l'enseignement supérieur 1972-2006*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2007.

HASEGAWA, Alexandre Pinheiro. A Peste no *De rerum natura* (6.1138-286) de Lucrécio. *Estadão*, São Paulo, 23 abr. 2020. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/a-peste-de-rerum-natura-lucrecio/>. Acesso em: 02 out. 2020.

HOMERO. *Ilíada*. Tradução e prefácio de Frederico Lourenço. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.

KNOX, Bernard. *Édipo em Tebas*. Tradução de Margarida Goldsztyrn. São Paulo: Perspectiva, 2002.

LIDDELL, Henry George G.; SCOTT, Robert. *A Greek-English Lexicon*. Oxford: Clarendon Press, 2003.

LYOTARD, Jean-François. *Le Postmoderne expliqué aux enfants*. Paris: Éditions Gallilée, 1988.

MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MELLO, Patrícia Campos. *A máquina do ódio: Notas de uma repórter sobre fake news e violência digital*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MONTERO, Mónica. Quando o vírus é uma questão de fé. *El País*, São Paulo, 10 jun. 2020. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2020/05/29/eps/1590753016_340384.html. Acesso em: 02 out. 2020.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Educação à distância na transição paradigmática*. Campinas: Papyrus, 2003.

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 26, n. 3, p. 353-370, 2010.

PINTO, Manuel da Costa. 'A Peste', de Albert Camus, é metáfora para epidemias e opressões. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/03/a-peste-de-albert-camus-e-metafora-para-epidemias-e-opressoes.shtml>. Acesso em: 02 out. 2020.

POE, Edgar Allan. The Masque of the Red Death. In: POE, Edgar Allan. *Collected Works of Edgar Allan Poe*. San Diego: Canterbury Classics, 2009, p. 210-214.

RABELO, Maria Eduarda. Lições do coronavírus: ensino remoto emergencial não é EaD. Site da Internet: *Desafios da Educação*. 2 abril de 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto/>. Acesso em: 02 out. 2020.

SILVA, Rafael. As duplicidades do *Édipo Rei* de Sófocles. *Códex*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 127-145, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/CODEX/article/view/14867/11029>. Acesso em: 02 out. 2020.

SÓFOCLES. *Édipo rei*. Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SANTOS, Boaventura Sousa. A universidade pós-pandêmica. *Outras palavras*, São Paulo, 02 jul. 2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/alemdamercadoria/boaventura-a-universidade-pos-pandemica/>. Acesso em: 02 out. 2020.

TEIXEIRA, Jerônimo. As grandes epidemias retratadas pela literatura. *Época*, São Paulo, 20 mar. 2020. Disponível em: <https://epoca.globo.com/cultura/as-grandes-epidemias-retratadas-pela-literatura-24316268>. Acesso em: 02 out. 2020.

TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*. Introdução, tradução e notas de Mário da Gama Kury. Brasília: UnB, 1982.

VIRGÍLIO. *Aeneid III*. In: GREENOUGH, James Bradstreet. *Bucolics, Aeneid, and Georgics of Vergil*. Boston: Ginn & Co., 1900. Disponível em: <https://www.thelatinlibrary.com/vergil/aen3.shtml>. Acesso em: 10 jan. 2021.

VERNANT, Jean-Pierre. Ambiguidade e reviravolta. Sobre a estrutura enigmática de *Édipo-Rei*. Tradução de F. Y. Hirata. In: VERNANT, Jean-Pierre; VIDAL-NAQUET, Pierre. *Mito e tragédia na Grécia Antiga*. São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 73-99.

WOLF, Eduardo. As lições dos grandes mestres para atravessar tempos difíceis de pandemia. *Veja*, São Paulo, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/as-licoes-dos-grandes-mestres-para-atravesar-tempos-difices-de-pandemia/>. Acesso em: 02 out. 2020.

Um Apoio para tempos de pandemia: Entre a Teoria da Literatura e os Estudos Clássicos

Rafael Guimarães Tavares da Silva

Introdução

O Apoio Pedagógico consiste num já bem conhecido projeto do Colegiado de Graduação da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), desenvolvido com o objetivo de oferecer um apoio suplementar gratuito para estudantes ingressantes na vida acadêmica das grandes áreas de Literatura e Linguística. Em conformidade com sua lógica suplementar, o projeto oferece exposições e materiais relativos às disciplinas do ciclo básico do curso de Letras, que podem visar tanto a esclarecimentos e explicações que ajudem na compreensão de temas e conceitos básicos já introduzidos nessas disciplinas quanto a complementações e aprofundamentos adicionais às ementas curriculares. Os cursos são ministrados por estudantes da pós-graduação do curso de Letras, responsáveis por promover uma experiência pedagógica mutuamente enriquecedora para as pessoas de vários níveis do ensino (principalmente, o superior). Para detalhes sobre o funcionamento “normal” desse projeto, remeto o/a leitor/a aqui ao volume *Projeto Pedagógico do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais: Ensaios de vivências* (organizado por mim e pela profa. Heloísa Maria Moraes Moreira Penna e publicado no início de 2020). Para quem tiver interesse em compreender a lógica suplementar dos cursos oferecidos pelo Apoio Pedagógico, sugiro a leitura do meu texto nesse volume: “Um Apoio para suplementar o ensino de literatura”.

O ano de 2020 abalou toda e qualquer possibilidade de “normalidade”. No final de 2019, uma série de casos graves de pneumonia, provocada por razões a princípio desconhecidas, teve início na China e não demorou muito para que um novo vírus fosse descoberto pelos cientistas: com alta capacidade de disseminação por contágio e taxas consideráveis de letalidade, sobretudo entre os “grupos de risco” (pessoas idosas e/ou com comorbidades, o coronavírus transformou radicalmente a vida humana na Terra. Medida de contenção no trânsito de pessoas (*lockdown*) e de isolamento social foram adotadas em graus diferentes pelos governos de quase todos os países; atividades rotineiras foram suspensas, em muitos lugares, com a manutenção apenas dos mais básicos serviços de subsistência e manutenção da vida; aglomerações de pessoas, e mesmo reuniões de médio porte, foram proibidas; protocolos procedimentais com diferentes graus de complexidade foram delineados e mais ou menos respeitados em todos os níveis da vida em sociedade. Tudo para tentar conter a disseminação do vírus.

O Apoio Pedagógico não fugiu às suas responsabilidades diante do “novo normal” que logo se impôs a boa parte da sociedade brasileira. Desde a decretação das medidas de isolamento no estado de Minas Gerais, por volta da segunda quinzena do mês de março, começamos a nos reunir (virtualmente) sob a coordenação da profa. Heloísa Penna e organizamos o movimento de reconfigurar as atividades inicialmente pensadas para a modalidade presencial, a fim de adaptá-las à modalidade virtual prescrita pelos termos do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Debates sobre as condições de vida específicas de todas as pessoas envolvidas no Apoio Pedagógico para promover essa adaptação das atividades – em termos de acesso aos equipamentos tecnológicos, ambiente de trabalho, condições de saúde física e psicológica – e demos início aos trabalhos.

Os formatos dos cursos oferecidos por nós variaram consideravelmente, uma vez que o projeto optou por se manter tão flexível quanto possível para se adequar às diferentes propostas e demandas pedagógicas que apareciam e que ainda pudessem vir a aparecer. A variedade de reflexões trazida neste livro é o mais claro testemunho disso. São diferentes estratégias pensadas para oferecer de forma tão aberta e democrática quanto possível – dadas as limitações materiais que um sistema

socioeconômico ainda muito desigual e injusto ainda impõe à sociedade brasileira – espaços para o debate de ideias e a construção de um conhecimento acadêmico e cientificamente rigoroso. Sugiro que quem tenha interesse por compreender melhor algumas das possíveis respostas pedagógicas aos desafios vividos por nós, nesse período de grande instabilidade, confira também os outros textos do presente volume pois aqui vou me concentrar apenas nos cursos que eu mesmo, Rafael Silva, delinhei e promovi para as áreas de Teoria da Literatura e Estudos Clássicos.

Primeiras definições

As primeiras dificuldades que precisei enfrentar quando me sentei para delinear uma proposta pedagógica para o novo curso do Apoio Pedagógico em modalidade virtual envolveram compreender o tipo de público que eu teria. Quem eram essas pessoas? Quais eram suas realidades e vivências? Quais eram as dificuldades enfrentadas por elas, antes e depois do início da pandemia? Em que consistiam seus interesses de estudo e leitura?

Depois que li um pouco sobre os problemas tradicionais da Educação à Distância (EaD) no Brasil, na linha do que já era apontado por Elsa Guimarães Oliveira, em seu livro *Educação à distância na transição paradigmática*¹, encontrei informações interessantes sobre as possibilidades pedagógicas dos diferentes ambientes virtuais, segundo alguns estudos de Vera Menezes de Paiva². Ao mesmo tempo, tentei me informar sobre a nova realidade imposta pela pandemia de Covid-19 a estudantes – sobretudo do ensino superior – de todo o Brasil e algumas reportagens foram fundamentais para uma visualização dos desafios enfrentados por esse grupo.³ Contato limitado com computadores e outros dispositivos por meio dos quais se dá o acesso à Internet; ausência de um ambiente de trabalho ideal para a realização dos cursos, com tranquilidade e silêncio; dificuldades econômicas de várias ordens, ligadas ou não às medidas de contenção da pandemia, promovendo uma situação

¹ OLIVEIRA, *Educação à distância na transição paradigmática*, 2003.

² PAIVA, *Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas*, 2010. PAIVA, *Tecnologias digitais no ensino de línguas*, 2019.

³ À guisa de exemplo, cito aqui: PINHO, *Fechamento generalizado de escolas impõe desafio inédito à educação*, de 23 mar. 2020. LUPION, *Como a pandemia de coronavírus impacta o ensino no Brasil*, de 05 abr. 2020.

de vulnerabilidade social; problemas de saúde física e mental vivenciados por estudantes, em decorrência de todas essas transformações; tudo isso teve que ser levado em conta para a concepção de um curso que pudesse ser tão aberto e democrático quanto possível em tais circunstâncias.

Resolvi então oferecer um curso introdutório sobre Estudos Literários, abarcando alguns textos iniciais sobre temas fundamentais para a Teoria da Literatura e a prática da leitura literária em nível universitário. Essa proposta de caráter introdutório tinha o potencial para atender ao público mais imediato dos cursos do Apoio Pedagógico – isto é, estudantes ingressantes no curso de Letras, nos primeiros períodos de formação –, mas também à comunidade de modo geral, universitária ou não, uma vez que a literatura ainda suscita um interesse considerável em diferentes setores sociais como fonte de prazer e aprendizado, entretenimento e reflexão crítica.

Ao mesmo tempo, concebi um curso, cujas demandas fossem flexíveis o bastante, para se adaptar às diferenças de realidade de cada estudante que pudesse vir a se interessar pela proposta. Esbocei um programa com dez grandes tópicos da área de Estudos Literários (sobre os quais trarei mais detalhes na sequência da exposição), relacionando a cada um deles uma leitura principal e uma série de leituras suplementares. Criei uma pasta de livre acesso por meio da plataforma do *Google Drive*, na qual hospedei todos esses textos em formato PDF para que qualquer pessoa interessada pudesse fazer o *download* e, em seguida, a leitura a qualquer momento do dia, sem restrições de espaço ou tempo. Em consonância com isso, optei por encontros assíncronos e comecei a gravar uma série de vídeos (com duração média de cerca de uma hora) nos quais desdobrava considerações mais específicas a partir dos tópicos principais do programa, fazendo citações de trechos relevantes dos textos indicados, problematizando algumas passagens e reforçando outras, sempre com o propósito de suscitar a leitura e a reflexão crítica por parte do público. Disponibilizei esses vídeos em meu canal no *YouTube*⁴ e pedi que as pessoas participantes do curso fizessem seus comentários – a

⁴ O meu canal no YouTube pode ser acessado a partir do seguinte link: <https://www.youtube.com/c/RafaelSilvaLetras>.

partir da leitura dos textos indicados, reflexões e vivências pessoais, bem como das exposições dos próprios vídeos –, a fim de criar um verdadeiro fórum para o debate livre de ideias não apenas entre mim e cada estudante, mas também de estudantes entre si. A escolha de uma plataforma gratuita e de livre acesso para a disponibilização dos vídeos e a promoção de um ambiente virtual de aprendizagem guiou-se ainda por uma preocupação de tornar o curso tão acessível e democrático quanto possível. Ao mesmo tempo, a averiguação do envolvimento no curso (isto é, a “presença” nas aulas) se dava por meio de uma avaliação da pertinência dos próprios comentários, à luz das leituras dos textos indicados e das exposições propostas.

Feitas essas primeiras definições, que valeram para o primeiro curso, sobre Estudos Literários, mas também para o segundo, sobre Estudos Clássicos, gostaria de passar aqui a uma breve exposição do conteúdo programático desses cursos e de seus resultados (em termos de número de participantes e do nível de satisfação alcançado junto ao público).

Introdução aos Estudos Literários

O curso de Introdução aos Estudos Literários buscou esclarecer algumas noções básicas do estudo da literatura – enquanto campo de expressão humana – a partir de marcos teóricos fundamentais para essa área de estudos. Ao longo das exposições e discussões, busquei propor ao público perguntas, e tentativas de respostas, como: o que é literatura? O que é teoria? O que é crítica? Quais são os gêneros literários? O que é uma narrativa? E assim por diante.

A estrutura básica dessa proposta de curso virtual parte daquela de um outro curso que eu já tinha oferecido há alguns anos, em modalidade presencial, no próprio Apoio Pedagógico.⁵ Buscando replicar a experiência de fazer emergir paulatinamente a consciência teórica e crítica sobre o caráter artificial da literatura, como constructo sociocultural (historicamente constituído, portanto), entre participantes do curso, proponho

⁵ Para uma rápida descrição do formato dessa primeira proposição, conferir: SILVA, Um Apoio para suplementar o ensino de Literatura, 2020 p. 16-18.

uma série de conceitos fundamentais para uma leitura literária atenta, dividindo os encontros da seguinte maneira:

1. Introdução geral e conceitos principais dos Estudos Literários: A partir do capítulo introdutório do livro de Terry Eagleton, *Teoria da literatura: uma introdução*, ofereço uma série de definições básicas sobre o objeto literário, as diferentes formas de se debruçar sobre ele, lê-lo e interpretá-lo, bem como sobre algumas das principais correntes críticas no âmbito dos Estudos Literários. Apoio-me ainda em reflexões de Antoine Compagnon e Nabil Araújo que serão retomadas e desdobradas em outras exposições.
2. Pra que literatura?: As reflexões contemporâneas sobre a literatura e seu ensino são frequentemente pautadas por pressupostos modernos sobre a autonomia do campo estético em relação ao campo pedagógico, prescindindo de demandas de viés epistemológico ou ético. Esses pressupostos – evidentes para herdeiros do criticismo kantiano e de sua apropriação romântica no século XIX –, contudo, podem ser revistos à luz dos preceitos vigentes durante o longo período do Clasicismo. Buscando uma retomada interessada do ideal clássico do “*placere et docere*” [agradar e ensinar], avanço algumas reflexões fundamentais sobre o letramento literário em sala de aula, principalmente para os ensinamentos fundamental e médio. Para isso, dialogo com autores e publicações recentes dos Estudos Literários e Linguísticos, a fim de sugerir a importância que o ensino de literatura tem a cumprir na educação ainda hoje.
3. Gêneros literários: Apoiando-me no texto curto e simples de Anatol Rosenfeld, intitulado “A teoria dos gêneros”, no seu clássico *O teatro épico*, proponho uma breve retrospectiva da história das várias teorias dos gêneros literários desde os gregos antigos até a Modernidade. Depois de uma breve referência a Platão e outra a Aristóteles, há um panorama das categorias empregadas por Hegel, incluindo a tripartição clássica dos gêneros literários entre épica, lírica e dramática. Na sequência, complexifico um pouco essas categorias mais básicas, a fim de oferecer uma série de ferramentas para que seja possível compreender um texto literário – e, mais até do que isso, um enunciado discursivo – segundo as diferentes especificidades envolvidas em nosso ato de interpretação. Para isso, recorro às funções da linguagem (segundo Roman Jakobson) e à teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin, desenvolvida posteriormente por Jean-Michel Adam e Ute Heidmann.
4. O autor, o mundo, o leitor, o estilo, a história, o valor (I): A partir do livro de Antoine Compagnon, *O demônio da teoria*, proponho uma breve síntese sobre as abordagens definidas por esse estudioso para se estudar o fenômeno literário. A ênfase, contudo, é na relação entre o autor e sua obra, de uma perspectiva histórica: desde a Antiguidade até a Modernidade, de que modos já se imaginou a relação entre quem escreve e sua obra? Retomando propostas da hermenêutica antiga, incluindo a interpretação alegórica, Compagnon enfatiza, por um lado, a filologia moderna (historicista e, em larga medida, positivista) como um momento crucial para que se compreenda a criação de um discurso sobre a responsabilidade do autor como indivíduo consciente e dotado de uma intenção criadora; por outro, as teorias francesas da década de 1960 (estruturalismo e

- pós-estruturalismo) como instâncias questionadoras da pretensa objetividade de abordagens filológicas mais estritas.
5. O autor, o mundo, o leitor, o estilo, a história, o valor (II): Dando continuidade à leitura do livro de Antoine Compagnon, reflito aqui sobre a relação entre a literatura e o mundo. As noções norteadoras da proposta do teórico são as de *mimesis*, representação e referencialidade, justamente porque concebidas como formas de transpor o abismo entre “as palavras e as coisas” (para recorrer aqui ao título de um livro célebre de Foucault). Compagnon desenvolve sua argumentação a partir das propostas de pensadores identificados com o estruturalismo e o pós-estruturalismo nos estudos literários na França (Kristeva, Barthes), para tecer críticas a seus posicionamentos radicais e sugerir uma espécie de recuo estratégico a compreensões mais aptas a abarcar a relação entre a literatura e o mundo.
 6. Teorias da narrativa e a *Poética de Aristóteles: Aqui tem início a segunda parte do curso, dedicada mais especificamente à compreensão da narrativa, partindo de um dos textos fundadores dessa reflexão, a Poética de Aristóteles*. Na apresentação, contextualizo a reflexão do estagirita à luz da obra de seu mestre, Platão, no âmbito do que chamo de uma “nova ordem do discurso” da Atenas clássica. Para mais detalhes sobre essas ideias, indico suplementarmente um texto que publiquei sobre o tema.⁶ Aristóteles, porém, parece responder de forma diversa daquela esboçada por Platão – como se vê na figura de Sócrates na *República*, por exemplo – acerca da poesia e da *mimesis* (representação) de modo geral. Tentando compreender o fenômeno poético em seus próprios termos, o estagirita delinea um modo de pensar o lugar da poesia (e, para me valer aqui de um anacronismo, também o lugar da literatura e das artes de modo geral) na educação das pessoas. Nesse sentido, a *Poética* de Aristóteles pode ser compreendida como uma rica resposta lançada em defesa da poesia e da arte, contra as acusações presentes no final da *República* de Platão.
 7. Teorias da narrativa e o ensaio sobre “O Narrador” de Benjamin: Prosseguindo com a exposição sobre teorias da narrativa, passo às considerações críticas do pensador alemão Walter Benjamin. Marco importante da compreensão da narrativa de uma perspectiva moderna, o estudioso avança uma série de dicotomias através das quais se propõe a compreender sociologicamente o fenômeno da narrativa. Essa é a perspectiva sugerida por ele para que se vislumbre a ascensão do romance em oposição a formas mais tradicionais de narrativa oral: com seus pressupostos românticos alemães (isto é, relacionados aos *Frühromantiker*), Benjamin traz considerações que complementam o que havia sido exposto anteriormente sobre a ascensão da literatura na Modernidade (por oposição à noção de “belas letras”), em sua relação com as várias transformações testemunhadas nesse período.
 8. Teorias do conto: O conto é uma narrativa literária relativamente curta desenvolvida na Modernidade. Suas raízes, no entanto, podem ser detectadas no ímpeto humano de narrar histórias – míticas ou históricas; fantásticas ou verossímeis – a fim de lidar com os mais diversos aspectos da realidade. Para refletir sobre

⁶ SILVA, A ordem do discurso na Atenas Clássica, 2019.

essa forma literária moderna, leio e discuto as propostas do livro introdutório de Nádia Gotlib, bem como algumas das ideias de Julio Cortázar e Ricardo Piglia sobre o tema.

9. Teorias do romance: Dentro da área dedicada às teorias da narrativa, proponho uma breve introdução ao romance, como o mais emblemático gênero da narrativa literária na Modernidade, apoiando-me nos trabalhos de Ian Watt, Nabil Araújo e Anatol Rosenfeld. Nesse panorama, visitamos algumas das teorias do romance, discutindo a possibilidade de que ele tenha surgido embrionariamente na própria Antiguidade (com as obras de Luciano, Longo, Petrónio, Apuleio, entre outros), para se desenvolver a partir da Modernidade (com Cervantes, Rabelais, Madame de La Fayette etc.) e culminar na literatura inglesa, tão celebrada por Ian Watt (com Richardson, Defoe e Fielding). Depois dessa “ascensão do romance”, contudo, o gênero teria conhecido um período de hegemonia considerável – com o surgimento de romancistas muito célebres, como Dickens, Balzac, Stendhal e, entre nós, José de Alencar e Machado de Assis – até testemunhar uma série de transformações a partir do século XX. Segundo Rosenfeld, em suas “Reflexões sobre o romance moderno”, esse período teria experimentado a crise do sujeito e isso se faria sentir de diferentes formas nas próprias obras de artistas como Proust, Woolf, Kafka, nomes aos quais nós poderíamos acrescentar ainda os de brasileiros como Oswald de Andrade, Guimarães Rosa e Clarice Lispector.
10. Elementos da narrativa (tempo e espaço): No último grande tópico do curso, apresento estas duas dimensões básicas das narrativas que são o tempo e o espaço. Para isso, parto das proposições de Benedito Nunes, Luis Alberto Brandão Santos e Silvana Pessoa de Oliveira, a fim de refletir sobre as concepções tradicionais de temporalidade e espacialidade, além de alguns de seus mais recentes desdobramentos, levando em conta principalmente as diferentes formas de representação desses elementos na literatura.

Como deve ter ficado claro, trata-se de um sobrevoo panorâmico por conceitos e questões fundamentais não apenas para a área acadêmica de Teoria da Literatura, mas para qualquer esboço de leitura e reflexão sobre o objeto literário com um grau um pouco mais desenvolvido de consciência crítica. Esse escopo mais amplo do curso, embora certamente ocasione uma perda em termos de profundidade da exposição de temas específicos, por outro lado, ganha muito em termos de apelo junto ao grande público. Até o final de julho – momento em que se encerrou o primeiro semestre de atividades do Apoio Pedagógico no ano de 2020, com a finalização do curso –, a primeira videoaula já contava com 6,6 mil visualizações, totalizando cerca de 695 horas de tempo de exibição e 391 comentários. A média de público das videoaulas do curso girava em torno de 1,5 mil visualizações, número aproximado de pessoas inscritas nessa época em meu canal no *YouTube*.

Levando em conta que se tratava de uma primeira tentativa de concepção e criação, em regime emergencial, de um curso à distância sobre Estudos Literários, por uma equipe sem muita experiência com EaD, esses números representam um sucesso considerável. Isso se confirma quando os dados obtidos com o formulário final de avaliação do curso são levados em conta. O número de pessoas que cumpriram a carga-horária de 75% das videoaulas, tomando parte ativa em pelo menos oito das dez discussões sobre os temas acima listados, e obtiveram o certificado de conclusão do curso é de 118. Mais do que o dobro da média de outros semestres de meus cursos, quando os encontros do Apoio Pedagógico ocorriam em modalidade presencial.

Esse sucesso pode ser explicado por alguns fatores sobre os quais tive a oportunidade de discutir longamente com o resto da equipe em nossas reuniões de encerramento do semestre: em primeiro lugar, a modalidade virtual abriu a possibilidade de participação a muitas pessoas que não tinham condições de participar dos encontros e das discussões presenciais, incluindo aquelas de outras partes do Brasil (e, por que não?, do mundo). Em segundo lugar, durante os primeiros meses da pandemia, as pessoas ainda estavam começando a se acostumar com o isolamento social e a oferta de atividades gratuitas e de fácil acesso não era tão grande (sobretudo em termos de material acadêmico em português), de modo que os cursos do Apoio Pedagógico supriram uma demanda imediata que surgiu nesse contexto emergencial, graças à agilidade com que a equipe soube responder à situação urgente. Em terceiro lugar, o próprio formato desses cursos, concebidos para serem tão acessíveis e democráticos quanto possível, amplamente divulgados nas mídias e nas redes sociais, propiciou uma repercussão considerável junto ao público.

Aqui seria possível ainda indagar sobre o nível de satisfação desse público com a qualidade das aulas ministradas e dos materiais didáticos oferecidos. Para isso, as respostas do formulário de conclusão do curso dão o mais inconfundível testemunho:

- 100% das pessoas disseram ter aprovado a escolha da plataforma e dos recursos digitais para a disponibilização do curso virtual;
- 100% afirmaram crer que o professor apresentou o conteúdo de forma eficaz;
- 91,5% disseram que o curso atendeu totalmente às expectativas.

Esses são resultados muito positivos e confirmam o êxito na concepção e realização do curso. Evidentemente, eu e toda a equipe do Apoio Pedagógico ficamos muito contentes com esse retorno da comunidade e buscamos nos basear nos dados de nossos relatórios finais para refletirmos sobre estratégias de aprimoramento dos materiais, com vistas a experiências pedagógicas ainda mais plenas e satisfatórias. Aqui, farei uma referência rápida a outros dados obtidos por meio do preenchimento do formulário final – a fim de indicar a composição social do público que mais buscou o curso sobre Estudos Literários. Cerca de 30% das pessoas que receberam o certificado de participação no curso é do estado de Minas Gerais, com quase metade delas de Belo Horizonte, enquanto o restante é das mais diversas partes do Brasil: de Xinguara (PA) a Blumenau (SC), passando por Ceilândia (DF); de Igarassu (PE) a São José dos Pinhais (PR), além de Valparaíso de Goiás (GO). Cerca de 50% das pessoas pertenciam à faixa etária que vai dos 18 (16% das pessoas tinham precisamente essa idade) aos 25 anos, com uma óbvia prevalência de pessoas mais jovens (cerca de 80% das pessoas tinham até 35 anos). Um outro dado relacionado a este último diz respeito à profissão dessas pessoas: mais de 50% delas se identificaram como estudante – o que não é surpresa alguma, dada a proposta do curso –, enquanto cerca de 20% se apresentaram como professor/a e o restante se dividia entre profissionais das mais diversas áreas, incluindo jornalistas, auxiliares de administração, advogados/as, enfermeiros/as, dentistas e engenheiros/as.

Não é muito fácil interpretar a diversidade que esses dados apontam, sobretudo em termos de definição de estratégias sobre como atender aos possíveis interesses e demandas de um público tão distinto. Fato é que o entusiasmo pela literatura como fonte de prazer e conhecimento parece ser comum a todas essas pessoas, uma vez que se dedicaram à leitura e à discussão de temas literários durante um período extremamente conturbado que tem sido o de isolamento social durante a pandemia de Covid-19. A meu ver, a melhor forma de continuar oferecendo um material de qualidade capaz de manter desperto o interesse de um público como esse seria por meio de abordagens tão amplas e abertas quanto possível sobre temas caros à instituição literária de modo geral.

Durante as reuniões de planejamento para o segundo semestre de 2020, a equipe do Apoio Pedagógico refletiu bastante sobre os desafios que seriam enfrentados por nós para manter o interesse de estudantes e, se possível, expandir ainda mais o público nos próximos meses. Dentre as dificuldades que já então mencionávamos, estava a crescente oferta de outros cursos acadêmicos virtuais – muitos deles também gratuitos e certificados, como os nossos –, além do cansaço generalizado que a longa duração da pandemia e, por conseguinte, da quarentena provocava sobre a sociedade como um todo. Pensando nisso, concebi um curso que se concentrasse mais em leituras “literárias” do que em leituras teóricas sobre literatura. Essa opção não seria um problema para o nosso projeto, no que diz respeito à oferta de materiais sobre Teoria da Literatura, porque o curso anterior continuaria disponível para atender ainda a essa demanda, mas abria a possibilidade de despertar o interesse de um público ainda mais vasto e diversificado. E assim nasceu a ideia de um curso sobre Mitologia Clássica, em diálogo com as disciplinas introdutórias da área de Estudos Clássicos do curso de Letras.

Mitologia Clássica

Esse curso introdutório à Mitologia Clássica das civilizações antigas ditas clássicas – isto é, de base greco-romana – parte de uma reflexão sobre o vastíssimo corpus de obras compostas por essas sociedades desde o século VIII a.C. até, pelo menos, o século V d.C., propondo uma apresentação seletiva desse material para viabilizar um primeiro contato com ele, de uma perspectiva acadêmica. Os textos cujas leituras fundamentam as discussões suscitadas no curso são disponibilizados sempre em português, embora sugestões suplementares eventualmente recorram a materiais em outras línguas também, a fim de colocar o público em contato com a riqueza da Mitologia Clássica, em termos tanto de suas fontes antigas quanto das reflexões que estas inspiraram ao longo dos séculos até a contemporaneidade.

Também a estrutura básica dessa proposta de curso virtual tem inspiração naquela de um outro curso que eu já tinha proposto antes, em modalidade presencial, no Apoio Pedagógico, ainda que com mudanças consideráveis, uma vez que a ênfase agora se encontra na leitura dos

próprios textos literários, enquanto na proposta anterior a dimensão teórica tinha mais relevância.⁷ A fim de introduzir as primeiras discussões sobre o objeto dessa área de estudos, começo com algumas reflexões sobre o mito e a mitologia, desdobrando a partir daí as primeiras leituras de obras da Antiguidade em que se encontram grandes mitos definidores dessas sociedades antigas, em termos de valores e experiências de vida. Os grandes tópicos do curso foram divididos da seguinte maneira:

1. Introdução aos Estudos Clássicos: Apresento os pontos fundamentais para a proposição do diálogo entre o presente e o passado que os Estudos Clássicos delineiam como seu *modus operandi*. Para isso, proponho uma série de definições sobre o advento de instituições e disciplinas importantes na Modernidade – na linha do que foi dito sobre a Literatura, no curso sobre Estudos Literários –, incluindo as Clássicas e o campo mais específico da Mitologia Clássica. Na sequência, defino uma série de balizas hermenêuticas para o avanço nas leituras e discussões características dessa área.
2. Mito & Mitologia: Ofereço uma breve apresentação dos conceitos de mito e mitologia, sobretudo da perspectiva dos Estudos Clássicos. Para isso, introduzo a questão com apoio nas propostas de Marcel Detienne, que no livro intitulado *Invenção da Mitologia*, apresenta uma arqueologia das ideias de mito e mitologia desde os gregos antigos até os pensadores modernos, com uma série de transformações e apropriações bastante complexas. Na sequência, apoiado em Walter Burkert e outros nomes importantes dos Estudos Clássicos e da Religião, defino alguns conceitos e temas fundamentais para as discussões que serão desenvolvidas durante o curso.
3. *In illo tempore...:* Apresento aqui uma das mais célebres cosmogonias da Antiguidade, cosmogonia que é na verdade uma teogonia – ou seja, uma narrativa sobre a constituição do mundo a partir do nascimento dos deuses –, tomando como principais fontes para a discussão os poemas atribuídos a Hesíodo, Teogonia e Trabalhos e dias. Para enriquecer a leitura dessas obras, avanço algumas considerações sobre Hesíodo e sua época, destacando alguns trechos especialmente representativos dessa tradição mitopoética.
4. A condição humana: Dou continuidade à apresentação da cosmogonia dos povos da Antiguidade Clássica, ainda a partir dos dois poemas atribuídos pela tradição a Hesíodo, concentrando a exposição, contudo, nos mitos que abordam a condição humana. Para isso, passo rapidamente pelo célebre mito das cinco linhagens (ouro, prata, bronze, heróis e ferro), constante no trecho inicial de *Trabalhos e dias*, para em seguida propor as mais longas considerações sobre os detalhes dos mitos de Prometeu e Pandora.
5. Deméter, Perséfone e o ciclo da vida: Entro aqui no primeiro dos dois encontros dedicados aos *Hinos Homéricos*, a partir dos quais proponho algumas reflexões

⁷ Para uma rápida descrição do formato dessa primeira proposição, conferir: SILVA, Um Apoio para suplementar o ensino de Literatura, 2020, p. 17-18.

sobre divindades gregas antigas específicas. Nessa primeira exposição, abordo os mitos em torno a Deméter e Perséfone, a partir desse grande poema que é o Hino Homérico dedicado à Senhora Trazedora das Estações. Além de apresentar o gênero hínico e falar de algumas de suas especificidades, delinco uma série de possibilidades interpretativas para trechos desse poema, levando em conta sempre o que isso dá a ver sobre o mito em questão: vida, casamento, reprodução e morte são alguns dos temas que trabalho aqui, buscando suscitar uma reflexão pertinente para a realidade humana no presente.

6. Hermes e os demais deuses: Com essa segunda exposição dedicada a mitos sobre os deuses olímpicos, volto-me especificamente para Hermes. A fim de conhecer um pouco mais desse deus *trickster* [trapaceiro], leio e interpreto o Hino Homérico a Hermes, texto importante em que são narrados detalhes do nascimento do deus e de seus astuciosos planos para conquistar as honras imortais de que já desfrutavam as outras divindades olímpicas. Analisando o Hino em termos tanto de conteúdo quanto de forma, apresento uma série de considerações sobre a tradição poética dos povos da Antiguidade Clássica. No final da exposição, faço remissão a outros vídeos do meu canal dedicados a outras divindades relevantes (como Apolo, Dioniso e Afrodite), encerrando essas reflexões com considerações gerais sobre as relações entre os gregos antigos e seu panteão politeísta.
7. Hércules na Idade dos Heróis: Abrindo a parte do curso dedicada à Idade dos Heróis, proponho aqui uma breve consideração sobre a noção de herói entre os gregos antigos e, a partir dela, desdubro uma reflexão sobre os mitos em torno à figura de Hércules. Para isso, baseio-me sobretudo na versão que consta da *Biblioteca* de Pseudo-Apolodoro⁸ (obra cujo texto antigo tenho traduzido e anotado em parceria com o prof. Gustavo Frade, da UFJF). Busco ainda referências a tragédias de Sófocles, Eurípides e Sêneca, além de muitas obras das artes plásticas. Ao final da exposição, sugiro considerações mais abrangentes sobre a retórica civilizacional, da ação do ser humano sobre a natureza – retórica às vezes atrelada entre os antigos aos trabalhos de Hércules – e reflito sobre algumas questões contemporâneas.
8. Teseu e a fundação mítica do poder na violência: Dando continuidade à série de exposições dedicadas à Idade dos Heróis, proponho uma reflexão sobre os mitos em torno à figura de Teseu. Para isso, continuo baseando a discussão sobretudo na versão que consta da *Biblioteca* de Pseudo-Apolodoro, ainda que com referências a Eurípides e Plutarco, além de muitas obras das artes plásticas. Em conexão com as peripécias de Teseu, ensaio ainda um retorno aos mitos do Minotauro, Ariadne, Hipólito e Fedra, com considerações sobre suas diversas interpretações e reflexões sobre a complexa cronologia da carreira de Teseu.
9. Orfeu, entre amor & morte: Na última exposição dedicada a um herói da Mitologia Clássica, volto-me para Orfeu. Figura importantíssima para a arte e a religião – tanto na Antiguidade quanto na própria contemporaneidade –, os mitos em torno a esse herói surgem como verdadeiras vias para tratarmos de questões fundamentais para a humanidade até os dias de hoje. Com objetivo de discutir um pouco sobre Orfeu, continuo a me apoiar principalmente na *Biblioteca* de

⁸ APOLLODORUS, *The Library*, 1921.

Pseudo-Apolodoro e no quarto livro das *Geórgicas* de Virgílio. As referências a estudiosos modernos desses mitos também fornecem pistas importantes para toda a complexa discussão, da qual se extrai a ideia de que, entre seu amor por Eurídice e o fato incontornável da morte, a arte de Orfeu segue inspirando profícuas reflexões.

10. O Ciclo Troiano: Entrando na matéria específica dos ciclos épicos, apresento algumas obras e tradições importantes para quem se interessa pelo Ciclo Troiano e seus personagens mitológicos. Evento fundamental para a concepção temporal das sociedades antigas clássicas, a Guerra de Troia desfruta de um lugar ímpar na determinação de ideais aristocráticos e guerreiros desse contexto histórico. Apresento rapidamente Homero e Virgílio, a fim de orientar minimamente uma primeira leitura de suas obras, além de apontar alguns aspectos de sua sobrevivência até os dias de hoje, por meio de reescritas e recriações de seus universos mitológicos na literatura e em outras artes.
11. Mito & Tragédia: Apresentando rapidamente a tragédia grega antiga, a partir do contexto histórico em que surge – na Atenas do século V a.C. –, revisito algumas questões hermenêuticas e filológicas importantes para quem queira, com cuidado e responsabilidade, ler e debater textos, ainda mais textos tão antigos, que tendem a impor obstáculos interpretativos ainda maiores. Estabelecidas algumas diretrizes básicas de interpretação, apresento sucintamente as obras dos três grandes tragediógrafos atenienses do período clássico: Ésquilo, Sófocles e Eurípides. No caso de cada um deles, exponho os traços básicos dos mitos de que eles partiram para compor suas tragédias (a trilogia da *Oresteia*, o *Édipo Rei* e a *Medeia*, respectivamente), mas destaco o trabalho pessoal desses artistas na composição das obras a partir de aspectos históricos do contexto em que se encontravam. Nessas interpretações, é possível fazer convergir mito, história e poesia. Aludo ainda a certos aspectos da recepção dessas tragédias, em suas releituras e reescritas ao longo dos séculos.
12. Mito & Romance: Encerrando o curso, apresento rapidamente o romance antigo, a partir da discussão sobre a possibilidade, ou não, de se falar do gênero romance para a Antiguidade. Após apresentar argumentos dos “modernos” (como Ian Watt, com seu livro *A Ascensão do Romance*), revisito alguns aspectos do romance antigo à luz de seu contexto histórico e sintetizo o enredo daquele que será o objeto discutido e analisado na sequência: *As Metamorfoses ou Asno de Ouro*, de Apuleio. Concluo a exposição com uma rápida apresentação do mito de Cupido e Psiquê, que aparece na parte central desse romance, propondo uma análise da forma como seu enredo e a estrutura desse mito colaboram para a criação de um sentido profundamente filosófico dessa grande obra da Antiguidade.

Como esses apontamentos devem ter deixado claro, trata-se de uma introdução bem geral ao campo da Mitologia Clássica, a partir do estabelecimento de balizas teórico-metodológicas fundamentais, levando em conta os mais importantes textos e autores da Antiguidade. Como o meu objetivo é atender aos interesses de amantes da literatura, além de me concentrar na leitura e interpretação de trechos específicos das obras

antigas, sempre sugiro a produtividade de apropriações e releituras dessas obras em outros contextos, principalmente na contemporaneidade. Assim fica delineada a formação de um repertório de figuras comuns tanto aos Estudos Clássicos, em suas fontes para a mitologia, quanto aos Estudos Literários, em suas grandes obras da literatura.

Como a equipe do Apoio Pedagógico já tinha imaginado, o sucesso dos cursos realizados no segundo semestre de 2020 não pode ser comparado com aquele que conheceram no primeiro semestre. As razões para isso já foram mencionadas acima e, de certa forma, foram confirmadas na prática. Entretanto, acredito ser possível encarar esses dados de uma perspectiva positiva pois eles indicam que a demanda pelos cursos virtuais do Apoio se manteve relativamente alta (ainda mais quando se tem em vista a média de participantes nesses mesmos cursos em modalidade presencial), enquanto a satisfação do público também continuou elevada.

Até o dia 15 de janeiro de 2021 – momento em que se encerrou oficialmente o segundo semestre de atividades do Apoio Pedagógico do ano de 2020, com a finalização dos meus cursos –, a primeira videoaula sobre Mitologia Clássica já contava com 1,9 mil visualizações, totalizando cerca de 231 horas de tempo de exibição e 166 comentários. Embora o número aproximado de pessoas inscritas em meu canal nessa época já tivesse chegado a mais de 3 mil, a média de público das videoaulas desse curso girava em torno de 700 visualizações. Como já disse, esses números são bastante inferiores àqueles que obtivemos no primeiro semestre, mesmo se a eles acrescentássemos aqueles relativos às novas inscrições e participações no curso sobre Estudos Literários (que se manteve ativo também durante o segundo semestre).

O número de pessoas que cumpriram a carga-horária de 75% das videoaulas, tomando parte ativa em pelo menos nove das doze discussões sobre os temas acima listados, e obtiveram seu certificado de conclusão do curso é de 41 (32 em Mitologia Clássica e 9 em Estudos Literários). Número bastante inferior àquele obtido com apenas o curso sobre Estudos Literários do primeiro semestre, mas, ainda assim, superior ao da média obtida quando os cursos eram oferecidos presencialmente.

Sobre o nível de satisfação desse público com a qualidade das aulas ministradas e dos materiais oferecidos é possível apresentar um

quadro mais positivo, o que talvez seja um indicativo de que – apesar da diminuição de procura pelos cursos em termos numéricos gerais –, a qualidade do material oferecido continuou à altura das expectativas do público. Baseando-me aqui ainda nas respostas do formulário de conclusão do curso, indico o seguinte:

- 97,5% das pessoas disseram ter aprovado a escolha da plataforma e dos recursos digitais para a disponibilização do curso virtual;
- 100% afirmaram que o professor apresentou o conteúdo de forma eficaz;
- 88% disseram que o curso atendeu totalmente às expectativas.

Esses resultados positivos confirmam o êxito na concepção e realização do curso sobre Mitologia Clássica no segundo semestre de 2020. Evidentemente, as circunstâncias estavam ainda mais complicadas do que no início da quarentena, uma vez que o cansaço provocado pelo próprio isolamento social e a quantidade de cursos acadêmicos voltados para interesses mais específicos de uma parcela do público levaram a uma dispersão da atenção de que os cursos do Apoio Pedagógico tinham desfrutado num primeiro momento. A satisfação do público que continuou a frequentar os nossos cursos, ou que venham a conhecê-los pela primeira vez, no entanto, é o mais claro sinal de que temos caminhado com sucesso por essas vias tão acidentadas do presente.

Resoluções para um novo ano

Os aprendizados do ano de 2020 foram muitos. Inúmeros. Não seria possível tentar revisitá-los aqui nesta seção conclusiva deste breve texto. No que diz respeito à minha atuação no Apoio Pedagógico, contudo, gostaria de destacar a oportunidade para trabalhar com liberdade e suporte, em meio a uma equipe muito dedicada e envolvida com esse projeto, na qual encontrei as condições necessárias para responder aos desafios didático-pedagógicos impostos por uma pandemia e pude compartilhar experiências de troca e construção do conhecimento envolvendo centenas – quiçá milhares – de pessoas. Aprendi a usar vários recursos tecnológicos pela primeira vez: da gravação, edição e disponibilização virtual dos vídeos, passando pelo emprego de recursos de arquivamento de materiais e divulgação nas redes sociais, até o uso seguro dos ambientes virtuais de aprendizagem, aprendi importantes competências novas.

Aprendi muito com cada colega do Apoio Pedagógico, durante as reuniões em que nossas experiências e ideias eram intercambiadas livremente, graças a esse espaço de troca que o trabalho incansável da profa. Heloísa Penna tem sido capaz de criar e manter ativo nos últimos anos. Das monitoras da graduação aos demais tutores, posso afirmar com segurança que todas as pessoas envolvidas com o Apoio estão sempre buscando e compartilhando soluções para os problemas que possam surgir em nosso caminho. Aprendi muitíssimo também com cada estudante que frequentou meus cursos e ensinou a oportunidade de conhecer um pouco melhor sua história e suas ideias. Se a interação virtual nem sempre é tão próxima e calorosa quanto nas aulas presenciais, por outro lado, acredito que nosso contato tenha sido extremamente esclarecedor e fértil para todas as pessoas envolvidas. De minha parte, declaro que vivi uma experiência de construção conjunta do conhecimento, por meio da interação proporcionada pelas mensagens em nossos fóruns de debate, sempre com muitas indicações, sugestões e referências. Da mesma forma, aprendi enormemente com o retorno que tive de quem participou do curso até o fim e preencheu o formulário de avaliação final: elogios, críticas e comentários diversos me possibilitaram compreender o que estava bem feito, o que podia melhorar e o que ainda poderia ser proposto no futuro. Como eu disse: os aprendizados foram muitos. Inúmeros.

A meu ver, o segredo do sucesso do Apoio Pedagógico já é bem conhecido e basta ser mantido para que continue gerando seus bons frutos. Trata-se do diálogo. Diálogo entre coordenação e tutores/as. De tutores/as entre si. Entre tutores/as e monitores/as. Entre esses/as e cada estudante. E também de estudantes entre si. Diálogo. Diálogos. Acredito ser essa a lição infinita que sigo sempre aprendendo. E que pretendo continuar seguindo.

Para retomar aqui as palavras com que encerrei meu "ensaio de vivência" sobre a prática pedagógica num tempo em que ainda não tínhamos experimentado o significado doloroso de expressões como *pandemia*, *lockdown* e isolamento social, concluo este texto com votos de que se mantenha sempre vivo o nosso diálogo infinito:

Consciente do papel que o Apoio Pedagógico desempenhou – e desempenha ainda hoje – em minha (trans)formação cotidiana, por

meio do contato com estudantes, conteúdos curriculares, demais colegas, professores e coordenadores, não posso fazer nada mais para agradecer por essa oportunidade do que me esmerar a cada dia com mais afinco para proporcionar uma experiência igualmente enriquecedora para todos os sujeitos do conhecimento com quem tenho a honra de conviver nesse ambiente.⁹

Referências

- APOLLODORUS. *The Library*. Translated by James George Frazer. Cambridge, Ma: Harvard University Press; London: Willian Heinemann Ltd., 1921.
- APULEIO. *As metamorfoses de um burro de ouro*. Tradução de Sandra Braga Bianchet. Curitiba: Appris, 2020.
- ARAÚJO, Nabil. *Do conhecimento literário: ensaio de epistemologia interna dos estudos literários (Crítica e Poética)*. 2006. 579f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2006. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ALDR-6REJ7N/do_conhecimento_liter_rio.pdf?sequence=1. Acesso em: 23 dez. 2020.
- ARAÚJO, Nabil. Entre “educação estética” e “estudos culturais”: a problemática pedagogia literária, do programa Schilleriano aos PCNs. *Remate de males*, Campinas, v. 34, n. 2, p. 397-420, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635856/3565>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- ARAÚJO, Nabil. *Teoria da Literatura e História da Crítica: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução, introdução e notas de Paulo Pinheiro. São Paulo: Editora 34, 2015. (Edição bilíngue).
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012. v.1. (Obras escolhidas).
- BRANDÃO, Jacyntho Lins. *A invenção do romance*. Brasília: Editora UnB, 2005.
- BURKERT, Walter. *Mito e mitologia*. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Coimbra: Edições 70, 1991.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. Literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- CORTÁZAR, Julio. *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- DETIENNE, Marcel. *A invenção da mitologia*. Tradução de André Telles. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: UnB, 1998.
- DETIENNE, Marcel. *Mestres da verdade na Grécia arcaica*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

⁹ SILVA, Um Apoio para suplementar o ensino de Literatura, 2020, p. 22.

- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- EURÍPIDES. *Hércules*. Tradução, posfácio e notas de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2014. (Edição bilingue).
- EURÍPIDES. *Hipólito*. Tradução, posfácio e notas de Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2015. (Edição bilingue).
- EURÍPIDES. *Medeia*. Tradução de Trupersa. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.
- ÉSQUILO. *Oresteia*. Tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2004. (Edição bilingue).
- GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1987.
- HESÍODO. *Teogonia*. A origem dos deuses. Tradução em versos e introdução por Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 1992.
- HESÍODO. *Trabalhos e dias*. Organização e tradução do grego por Christian Werner. São Paulo: Hedra, 2013.
- HOMERO. *Ilíada*. Tradução e prefácio de Frederico Lourenço. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2013.
- HOMERO. *Odisseia*. Tradução e prefácio por Frederico Lourenço. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.
- KLEIN, Giovani Roberto. O Édipo de Sêneca: Tradução e Estudo Crítico. 2005. 156f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270374/1/Klein_GiovaniRoberto_M.pdf. Acesso em: 23 dez. 2020.
- LUPION, Bruno. Como a pandemia de coronavírus impacta o ensino no Brasil. *Deutschweller Brasil*, 05 abr. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/como-a-pandemia-de-coronav%C3%ADrus-impacta-o-ensino-no-brasil/a-53008677>. Acesso em 22 dez. 2020.
- NUNES, Benedito. *O tempo na narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.
- OLIVEIRA, Elsa Guimarães. *Educação à distância na transição paradigmática*. Campinas: Papirus, 2003.
- OVÍDIO. *Metamorfoses*. M. Furlan; Z. G. Nunes (orgs.). Florianópolis: Editora UFSC, 2017.
- PAIVA, Vera Menezes de Oliveira. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 353-370, 2010.
- PAIVA, Vera Menezes de Oliveira. Tecnologias digitais no ensino de línguas. *Revista da Abralín*, v. 18, p. 2-26, 2019.
- PIGLIA, Ricardo. *Formas Breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- PINHO, Angela. Fechamento generalizado de escolas impõe desafio inédito à educação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 23 mar. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/03/fechamento-generalizado-de-escolas-impoe-desafio-inedito-a-educacao.shtml>. Acesso em: 22 dez. 2020.
- PLATÃO. *A República*. Tradução de Anna Lia Amaral de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- RIBEIRO JR., Wilson Alves (org.). *Hinos homéricos*. Tradução, notas e estudo de E. B. da Rosa,

- F. B. dos Santos, F. R. Marquetti, M. C. C. Dezotti, M. L. G. Massi, S. M. S. de Carvalho e W. A. Ribeiro Jr. São Paulo: UNESP, 2010.
- ROSENFELD, Anatol. A teoria dos gêneros. In: ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 2002, p. 15-36.
- ROSENFELD, Anatol. Reflexões sobre o romance moderno. In: ROSENFELD, Anatol. *Texto/Contexto I*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- SANTOS, Luis Alberto Brandão; OLIVEIRA, Silvana Pessoa de. Espaço e literatura. In: SANTOS, Luis Alberto Brandão; OLIVEIRA, Silvana Pessoa de. *Sujeito, tempo e espaço ficcionais: introdução à teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SÊNECA. *Édipo*. Tradução de Giovani Roberto Klein. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.
- SÊNECA. *Tragédias: A loucura de Hércules; As troianas; As fenícias*. Tradução, introdução, apresentações e notas de Zelia de Almeida Cardoso. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2014.
- SILVA, Rafael. A ordem do discurso na Atenas Clássica. In: ARAÚJO, Nabil (org.). *Imagens em discurso: efeitos de real, efeitos de verdade*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2019, p. 41-61.
- SILVA, Rafael. Um Apoio para suplementar o ensino de Literatura. In: PENNA, Heloísa; SILVA, Rafael (org.). *Projeto pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais: Ensaios de vivências*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2020, p. 9-24.
- SÓFOCLES. *Édipo rei*. Tradução de Trajano Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- SÓFOCLES. *As Traquínias*. Apresentação, tradução e notas de F. Ribeiro. Campinas: Unicamp, 2009. (Edição bilíngue).
- VIRGÍLIO. Geórgicas 4. In: VIRGÍLIO. *Geórgicas. Eneida*. Tradução de António Feliciano de Castilho e Manuel Odorico Mendes. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1949.
- WATT, Ian. *A ascensão do romance*. Estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Inês é morta: Os passos tortos da docência em tempos de virtualidade

Otávio Augusto de Oliveira Moraes

O mundo é assim, que quer? É forçoso encontrar um estilo. Seria bom colocar grandes cartazes nas ruas, favor avisar na televisão e nos cinemas. Procure o seu estilo, se não quer dar em pantanas.
Herberto Helder, *Os passos em volta*

Este ensaio diverge da minha última reflexão produzida no âmbito do Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. No texto “O amor é o bicho: crítica literária e lírica amorosa em sala de aula”¹ presente na obra *Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais: Ensaios de vivências*, minha contribuição teve como cerne uma experiência docente bem sucedida: a apresentação do conceito de forma literária através de um exercício de Literatura Comparada.

Eram outros tempos, ainda que não tão distantes temporalmente, mas que sob o evento que é o presente, marcado por uma conjunção singular de crise econômica, crise política e crise sanitária, uma tempestade perfeita, parecem distantes em décadas. De lá para cá, ofereci mais três cursos, sendo os dois últimos em modalidade *on-line* e é sobre eles que pretendo escrever, principalmente o derradeiro, História Sincrônica da Literatura Portuguesa.

O primeiro curso *on-line* teve como proposição uma apresentação genérica das questões pertinentes ao universo da Teoria da Poesia, meu campo de pesquisa e estudo. Apesar de todos os desafios intrínsecos ao ensino a distância, principalmente os técnicos: idas e vindas da internet, eventuais *trolls* e o domínio da plataforma utilizada para hospedar as aulas, no meu caso o *YouTube*, a experiência foi para mim inegavelmente

¹ MORAES, O amor é bicho: crítica literária e lírica amorosa em sala de aula, 2020.

positiva. Como os cursos e as respectivas certificações ficaram abertas para o público externo à universidade, pude travar contato com alunos que, extrapolando os limites da nossa Faculdade de Letras, vinham de Manaus, Rio de Janeiro, Divinópolis, Ouro Preto, entre outras cidades. Participar das inquietações intelectuais dessa multiplicidade de estudantes foi um enorme prazer.

No esteio dessa primeira tentativa fiquei com o desejo de dar maior especificidade ao curso seguinte. Como dito anteriormente, a proposição de um curso introdutório acerca da Teoria da Poesia, partindo de questões como a conceituação de poesia, poema, eu lírico, dentre outros temas, teve uma boa responsividade por parte dos alunos. Tais questões, dada a enorme abrangência conceitual que abarcam, findam propiciando um horizonte mais plástico de argumentação por parte dos alunos. Mesmo sendo em muitos casos o primeiro contato deles com a crítica acadêmica e suas proposições acerca do texto literário, parte dos temas primordiais dessa disciplina, por exemplo, o próprio conceito de poesia, já foi, ainda que brevemente, debatido durante o trajeto escolar de formação. Isso sem esquecer do trato cotidiano com o texto poético, principalmente pela via da canção, presente em rádios, festas e fones de ouvido. Em outras palavras, acredito que os alunos se sentem assim mais confortáveis em dizer os seus pensares acerca do poema e de seu significado.

Se, por um lado, tomar como problema questões abrangentes, como a própria definição de poema, criou um ambiente de maior debate e tomada de posição por parte dos alunos; por outro, foi um desafio contrabalancear as pré-compreensões com o debate propriamente acadêmico. Desafio natural a toda prática pedagógica, principalmente quando se compreende o papel do educador enquanto uma espécie de mediação. Exercício que não anula os saberes anteriores à sala de aula, mas sim busca tensionar os diferentes conhecimentos, tornando a aprendizagem a construção de uma aptidão de ler o mundo sob códigos diversos, adequados para as diferentes realidades/necessidades que compõem o mundo social².

Uma questão recorrente estava na definição de poesia tecida pelos alunos. Boa parte deles assumia o poético enquanto expressão conjugada

² FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, 1970.

a uma sensibilidade, uma espécie de decalque da interioridade do poeta, com uma prática de liberdade criativa, em regra descrita enquanto algo sem limites ou fronteiras, uma possibilidade total de invenção/criação linguageira. Eles não estão, por óbvio, errados, dificilmente nas humanidades uma questão pode ser respondida através dos polos do sim e do não.

O próprio ensaísta que tomamos como ponto de partida para debruçarmo-nos nos domínios da poesia utiliza as primeiras páginas de seu texto para realizar uma longa predicação acerca do poema, valendo a pena transcrever parte dela para demonstrar para o leitor um pequeno exemplo da amplitude do conceito debatido. O trecho é de Octávio Paz e está presente na obra *O arco e a lira*:

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio, diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. Oração, litania, epifania, presença. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimação, compensação, condensação do inconsciente. Expressão histórica das raças, nações, classes.³

Paz tem um ensaísmo de singular beleza, seu *logos* é costurado pela *poiesis*. Através de suas palavras, propus para os alunos uma visão problemática acerca do poema, problemática por compreender que as ideias não são formas planas, bidimensionais, mas sim um objeto preñado de possibilidades de leituras, perspectivas. Tal arranjo não é uma negação direta das primeiras assertivas deles acerca da poesia, mas sim uma complexificação. Nesse sentido foi possível explorar a relação entre poesia e engenho, ou seja, sua relação com uma prática precisa, técnica. Também percebemos que as possibilidades de criação se realizam de maneira diversa em cada temporalidade, portanto, cada época e cultura produz os limites e potencialidades da arte linguageira.

Dentro da minha perspectiva de educação, fundamentalmente calcada no projeto educacional freiriano e nas bases estético-filosóficas da "Literatura e sociedade", a aprendizagem ocorre através desse movimento

³ PAZ, *O arco e a lira*, 1984, p. 15.

duplo descrito no parágrafo anterior, junção dialética do pré-conceito ao conceito. A base para tal movimento é o que Paulo Freire nomeia de Temas Geradores, noção que tem por alvo concatenar o imediato com o mediato. Nas palavras do pedagogo:

A educação reproduz assim em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia.

Tudo foi resumido por uma mulher simples do povo, num círculo de cultura, diante de uma situação representada em quadro: "Gosto de discutir sobre isso porque vivo assim. Enquanto vivo, porém, não vejo. Agora sim observo como vivo".

A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes, imediatamente presentes.⁴

O tema gerador é a ponte entre o conhecimento prévio e a aprendizagem acadêmica. No caso do curso de Introdução à Teoria da Poesia, eu propus que em um primeiro momento os alunos elaborassem com as próprias palavras, utilizando seus referenciais conceituais e artísticos, uma descrição do conceito de poesia. Após essa primeira conversa, adentramos propriamente nas discussões de fundamento acadêmico cotejando os primeiros dizeres dos estudantes com as novas informações recebidas. No último encontro virtual, a mesma proposta é demandada, elaborar conceitualmente poesia, descrever através das novas palavras que eles adquiriram no transcorrer do curso.

Os resultados satisfatórios dessa primeira experiência me encorajaram a repetir essa mesma lógica de ensino em um segundo curso *on-line*, mas agora tomando como objeto a História da Literatura. Meu intuito foi propor para os estudantes, através do cotejamento entre teoria literária e obras literárias, algumas questões acerca dessa disciplina tão fundamental tanto na prática docente como no exercício crítico. O caráter mais abstrato do curso anterior, com as vantagens pedagógicas e desafios anteriormente expostos, me fez pensar em abordar algumas dinâmicas mais sistemáticas acerca da Teoria da Literatura, no caso a relação entre História da Literatura e História Nacional.

⁴ FREIRE, *Pedagogia do oprimido*, 1970, p. 2.

O filósofo Walter Benjamin aponta em seu ensaio *História da Literatura e Ciência da Literatura* a importância de uma mirada dupla sobre o objeto estético, a historicidade na qual ele emerge enquanto produto e a sua presentificação através das lentes do leitor, igualmente atrelado ao seu próprio tempo. Fora do encontro desses dois tempos, criação e recepção, os objetos são domesticados pelas forças sedutoras do presente devaneando, portanto, em um anacronismo infértil. O discurso dominante enreda passado, presente e futuro no intuito de atribuir ao tempo o papel de justificador do estado das coisas.

Frequentemente se procurará apresentar a história das diferentes ciências no contexto de um desenvolvimento fechado em si. Fala-se facilmente em ciências autônomas. E ainda que, de início, a fórmula remeta apenas ao sistema conceitual das diferentes disciplinas a ideia da autonomia desliza sem dificuldade para o histórico e conduz à tentativa de representar a história da ciência sempre como um decurso autonomamente isolado, independente, destacado de todo o cenário político intelectual.⁵

Quando o processo de conhecimento é dissociado de sua própria historicidade, ele é comunicado sob moldes épicos, entronizando o hegemônico enquanto ontológico. No texto em questão, Benjamin demonstra o quanto a História da Literatura como disciplina moderna encarna em sua estruturação tradicional uma apologia ao Estado moderno e suas respectivas fronteiras. A mutação das formas sensíveis é colocada em segundo, quando não em terceiro ou quarto lugar, no elenco de prioridades na construção de uma História Literária. O resultado é que o ensino de literatura se traveste de uma insossa repetição de datas e frases de efeito.

Essas questões levantadas por Benjamin e outros intelectuais me intrigam profundamente enquanto pesquisador e educador. Acredito que boa parte do poder humanizador do texto literário está na ambiguidade fundamental da própria palavra estetizada, o deslizar de significações que sob a unidade da forma concilia contrários, harmoniza impossíveis. Antonio Candido, em seu livro *Vários Escritos*, sintetiza a potencialidade humanizadora do literário nos seguintes termos,

⁵ BENJAMIN, *História da Literatura e Ciência da Literatura*, 2016, p. 11.

(...) conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.⁶

O arranjo criticado por Benjamin, muito bem esboçado por Candido através do tradicional binarismo entre edificar e corromper, é derrotado quando o letramento crítico, sua aprendizagem, sobrepõe ao formalismo das listagens e alcança o exercício interpretativo em sua integralidade: comentário, análise e interpretação. É sobre tratar o texto enquanto obra de arte, não um adereço de cultura, demarcador da fronteira entre os cultos e incultos como se as palavras pudessem ser propriedade de algum estamento ou classe.

Munido dessas inquietações que mestres como Candido e Benjamin nos legaram, propus o curso de História Sincrônica da Literatura Portuguesa. História por tomar a historicidade do literário enquanto questão central. Sincrônica por ter os desafios do presente, pensando o tempo não enquanto um lugar, mas sim uma perspectiva. Literatura Portuguesa por três aspectos: ser uma literatura sem grandes entraves de comunicabilidade, em razão da enorme gama de referências culturais comuns ao Brasil e a Portugal e também pela minha maior afinidade com esse sistema literário, que é meu objeto de pesquisa.

Até esse momento, o planejamento, a idealização do curso, estava tudo bem, mas a execução do curso foi meu erro. Diferente da primeira experiência, acabei centralizando o objeto da disciplina e deixando de lado a metodologia pedagógica. A diferença do êxito entre os cursos fica muito clara quando comparo a quantidade de comentários entre o primeiro vídeo do segundo curso e o primeiro vídeo do curso anterior. Outros fatores também enredam os resultados, principalmente o fato de que as aulas de boa parte das universidades já haviam voltado, diferente do momento do primeiro curso ainda no início da pandemia e consequentemente do isolamento social.

⁶ CANDIDO, *Vários Escritos*, 2011.

A maior diferença entre o curso de Introdução à Teoria da Poesia e o curso de História Sincrônica da Literatura Portuguesa está na elaboração dos Temas Geradores. No universo conceitual elaborado por Paulo Freire, eles representam o momento inicial da aprendizagem. É quando o educador investiga o campo semântico dos educandos para construir propostas educacionais que articulem os pré-conceitos aos novos objetos de conhecimento. A educação a distância torna difícil que uma pesquisa mais detalhada acerca dos alunos e de suas particularidades seja feita, mas é possível, a partir da utilização de questões e objetos conceituais mais abrangentes, como poesia, tornar o espaço de debate mais atraente para a participação. É através dessa maior participação que a prática educacional se realiza dialogicamente. Zitkoski e Lemes resumem de uma maneira interessante a indissolúvel relação entre o dialogismo inerente ao método freiriano e a utilização dos Temas Geradores:

Os Temas Geradores na proposta de Freire representam a coerência prática de sua visão epistemológica, porque é a partir dessa categoria que Freire dá corpo e concretude prática à sua tese de que o conhecimento não pode fechar-se na mera relação solipsista entre sujeito e objeto. Ao contrário, a natureza do processo de construção do conhecimento implica a relação dialógica, a comunicação e o debate intersubjetivo que alimenta a produção dos sentidos que vivificam e recriam os saberes a partir de trocas e complementação dos sentidos já constituídos. Mas, além disso, essa proposta inovadora implica tencionar os diferentes tipos de saberes que tradicionalmente foram dicotomizados e, grande parte deles até mesmo pré-concebidos como “insignificantes”, “inúteis” ou “pouco válidos” para o “verdadeiro saber” da ciência.⁷

No primeiro curso, os Temas Geradores tiveram um formato preponderantemente interrogativo resultando em um maior “engajamento” dos alunos e, por consequência, a possibilidade de reelaborar as maneiras de passar o conteúdo de acordo com caminhos e responsabilidades deles. No contexto das discussões sobre História da Literatura, tal arranjo não funcionou. Quando pedi que eles elaborassem com suas próprias palavras sua compreensão acerca do significado da disciplina História da Literatura só obtive respostas dos alunos já mais avançados no curso de Letras.

⁷ ZITKOSKI; LEMES, O tema gerador segundo Freire: base para a interdisciplinariedade, 2015, p. 6.

Penso que o objeto escolhido demanda uma maior carga de discussões já intrínsecas ao universo propriamente acadêmico, afinal, conjugar o processo de reflexão acerca do literário com as problemáticas intrínsecas ao histórico implica em um momento mais desenvolvido do letramento crítico do estudante. Sem falar que o Apoio em sua modalidade *on-line* recebe pessoas interessadas de contextos diversos, muitas vezes não vinculadas ao mundo das Letras ou mesmo à estrutura acadêmica.

Em outras palavras, meu último curso, apesar de muito bem intencionado, foi posto em prática através de um divórcio entre forma e conteúdo. No caso, o tema e a metodologia. Com isso, não estou bradando a impossibilidade de um curso *on-line* sobre esse assunto e com um público tão diverso quanto o do Apoio Pedagógico, muito pelo contrário.

Uma das maneiras que encontrei para tentar abordar a relação entre criação literária e experiência histórica no transcorrer do curso foi retomar alguns episódios do sistema literário português. A figura de Inês de Castro foi central nesse processo. Personagem histórica da baixa idade média portuguesa, ela foi assassinada por ordem de D. Afonso IV de Portugal. Ela tinha um relacionamento amoroso com o príncipe herdeiro, relação que obstruía os interesses políticos do monarca. A tragicidade de tal assassinato legou ao mundo lusófono um *locus* literário trabalhado e retrabalhado sob inúmeras perspectivas. Autores como Fernão Lopes (séc. XIV), Luís de Camões (séc. XVI), Herberto Helder (séc. XX) e outros utilizaram da tragicidade de Inês como objeto ficcional.

Tirar Inês ao mundo determina,
Por lhe tirar o filho que tem preso,
Crendo co' o sangue só da morte indina
Matar do firme amor o fogo aceso.
Que furor consentiu que a espada fina,
Que pôde sustentar o grande peso
Do furor Mauro, fosse alevantada
Contra uma fraca dama delicada?⁸

⁸ CAMÕES, *Os Lusíadas*, III, 123, 2015.

Além das criações literárias, o evento Inês de Castro deixou para o imaginário popular a expressão “Inês é morta”. Ela pode ser traduzida como o inefável marcado pela morte, a impossibilidade de reversão.

Dizer “Inês é morta” é reivindicar através da história sensível da nossa língua uma sabedoria que nos lembra da impossibilidade de alterar o passado e, portanto, do imperativo de repensar o presente para melhor produzir o futuro. Acredito que o balanço desse último semestre encarna bem os dizeres desse ditame popular. Enquanto estagiário docente do Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, recebi e recebo a autonomia para experimentar apostas pedagógicas e temáticas diversas tornando-me mais consciente dos desafios que a empiria da sala de aula encerra.

Os desafios do curso comentado no presente ensaio me ensinam a importância de colocar em primeiro lugar o diálogo com os alunos, buscando mapear as melhores maneiras de cruzar suas perspectivas e vivências com o conteúdo do curso. O insucesso da minha abordagem metodológica aponta para a necessidade de adequar as maneiras de ensinar e os próprios objetos da educação para um público cada vez mais amplo e diverso.

O ensino remoto torna muito mais difícil a construção de um ambiente de debate e dissenso produtivo, aos moldes da sala de aula, faltando a imediatidade dos corpos e as vozes presentificadas. Porém, é inegável que nós, enquanto Apoio Pedagógico, termos oferecido cursos *on-line* e abertos para todos os interessados trouxe questões e possibilidades até então inimagináveis. Não tenho dúvida alguma de que eu e os colegas do projeto sairemos dessa experiência como educadores maiores, mais aptos a reconhecer o imperativo da democratização do ensino e igualmente os grandes desafios que tal necessidade implica. Universalizar o acesso ao ensino superior e os seus debates também é universalizar os seus educadores, não mais professores talhados para um público fixo e estável, mas sim abertos a uma multiplicidade de miradas e olhares.

Agora que Inês está morta, eu penso que uma aposta interessante para construir Temas Geradores atrelados ao debate da História da Literatura seja focar as indagações nas obras de arte, não nos conceitos teóricos. Em um contexto educacional que abrange um público mais

amplo, parece-me uma aposta mais interessante demonstrar através de alguns exercícios de leitura, comparações entre textos de diferentes temporalidades e estilo, buscando as particularidades formais que os tornam o que são. Deixar o literário afetar o leitor. Através desse contato, o histórico pode ser devidamente trabalhado, não mais um conceito em abstrato, mas um problema no seio do texto.

As possibilidades são muitas, cotejar Quixote com Rolando, Vasco da Gama com Odisseu, Iracema com Dido. A literatura oferece uma miríade de encontros e desencontros entre tópicos consagradas, personagens, heróis e heroínas. Suas tramas, sofrimentos e amores devem ser a centralidade no ensino de literatura. A teoria não deve ser menosprezada, muito pelo contrário, mas seu lugar no letramento literário é na guarda, a vanguarda sempre será o texto. O jovem professor que vos escreve ficou demasiadamente seduzido pela Teoria no último semestre, o que não é um problema por si só, mas se torna um quando atropela a centralidade da forma literária tanto na crítica quanto na educação.

Referências

BENJAMIN, Walter. *História da Literatura e Ciência da Literatura*. Tradução de Helano Ribeiro. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

CAMÕES, Luís Vaz. *Os Lusíadas*. Porto Alegre: L&PM, 2015.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

MORAES, Otávio. O amor é o bicho: crítica literária e lírica amorosa em sala de aula. In: PENNA, Heloísa Maria Moraes Moreira; SILVA, Rafael Guimarães Tavares. *Projeto pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais: Ensaio de vivências*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2020. Disponível em: http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/eventos/vivavoz/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20do%20curso%20de%20Letras%20da%20UFMG-%20site.pdf. Acesso em: 5 jan. 2021.

PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ZITKOSKI, Jaime José; LEMES, Raquel Karpinski. O tema gerador segundo Freire: base para a interdisciplinariedade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE, IX, 2015, Taquara. *Anais Paulo Freire: Utopia, esperança e humanização*. Taquara: Faculdades Integradas de Taquara, 2015. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf. Acesso em: 05 jan. 2020.

Quando ensinar também é aprender

Thales Gabriel Trindade de Moura

Introdução

Este ensaio visa criar uma reflexão sobre a minha primeira experiência como tutor do Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras da UFMG¹ na área da Literatura. Em 2020, ao iniciar minha trajetória no doutorado, descubro o projeto do Apoio Pedagógico através de um edital veiculado pela secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários (Pós-Lit). Nesse momento, interessado em vivenciar uma nova experiência docente, efetivei minha inscrição no processo seletivo. Ao pesquisar sobre o projeto na página oficial disponibilizada no site da instituição, vislumbrei a possibilidade de não só ensinar, mas também aprender com as vivências de pessoas de diferentes lugares. Percebi, de igual modo, que dar aulas para alunos do curso de Letras de uma instituição de ensino diferente daquela onde realizei minha formação poderia ser muito valioso, como também desafiador. Decidi, portanto, agarrar a oportunidade e encarar o desafio.

Considerando o ano em questão e a existência da pandemia de Covid-19, levei em conta encarar também as modificações que estariam por vir nos processos de ensino-aprendizagem. No momento em que fui aprovado para participar do projeto, fui informado pela coordenadora,

¹ O projeto foi criado visando oferecer suporte extracurricular aos alunos ingressantes do curso de Letras da UFMG, por meio de cursos que trabalhem conteúdos vinculados às disciplinas do Núcleo Comum. Os alunos podem obter créditos para o G4 (Grupo de atividade acadêmico-científico-culturais), bem como aprofundar seus conhecimentos.

Profa. Dr. Heloísa Penna, de que o Apoio Pedagógico passava por reformulações e se preparava para atuar de modo remoto. Atentando para o fato de eu não residir em Belo Horizonte e ter que viajar semanalmente para cursar as disciplinas do doutorado – além de ministrar o curso do Apoio Pedagógico –, compreendi que a possibilidade de ter e dar aulas remotamente poderia ter alguns pontos positivos.

Ter em conta que as minhas eventuais defasagens em relação aos processos tecnológicos de ensino poderiam ser superadas compartilhando experiências com os colegas tornou-se um incentivo. Fazer parte de outra instituição de ensino e de um de seus projetos de incentivo à formação docente me pareceu, em um primeiro momento, demandar um esforço hercúleo. Os nossos processos de interação e socialização são parte importante de nossas experiências de aprendizagem e, naquele momento, o contato presencial nos estava sendo privado.

Ao realizar todo esse movimento reflexivo, me dava conta de que, talvez, os tutores já integrados ao projeto, a professora coordenadora e eu vivenciássemos um processo semelhante: o aprendizado de uma nova maneira de ensinar e interagir. A tecnologia automatizou os processos de ensino, aboliu fronteiras geográficas, colocou-nos diante de uma nova forma de administrar o tempo, tornando possível o acesso ao conhecimento a qualquer momento. No entanto, a substituição da presença física da figura do professor, do espaço de socialização da escola e do convívio com o outro nos cobrou maior esforço de concentração, por exemplo. As formas de aprendizado pareciam requisitar não só a disponibilidade dos recursos tecnológicos, mas também uma nova ética: uma mudança no desenho dos valores ao considerar maior responsabilidade do professor e do aluno e domínio da capacidade de autogestão.

O início de tudo

Após me encarregar de todo o processo burocrático da oficialização de minha entrada no projeto, comecei a elaborar minha primeira proposta de curso. Orientei-me pela ementa dos professores que lecionam as disciplinas do núcleo básico do curso de Letras, conforme a política do projeto. Recordei-me de um material de estudo que organizei para um processo seletivo para professor substituto e decidi adaptá-lo ao

formato de um curso de 16 horas. Aproveitei leituras e materiais que estavam frescos em minha memória. Pensando nos conteúdos que já se articulavam pelos professores do Apoio, concluí que o trabalho com a literatura brasileira poderia ser a minha área de preocupação e veiculação de conteúdo. Assim, criei uma área de atuação no quadro de tutores do projeto para suprir essa demanda.

Sobre o meu primeiro curso

Sobre a escolha do conteúdo trabalhado em meu primeiro curso, abordei o assunto lecionado nas disciplinas do Núcleo Comum que contemplam (os Estudos Literários iniciais). O recorte realizado se deu utilizando como ponto de partida a Literatura de Informação ou Quinhentismo literário e se estendeu até o Romantismo. Utilizei como texto norteador das discussões “A literatura brasileira à luz do pós-colonialismo”² de Silviano Santiago. Nesse contexto da literatura produzida no século XVI até o século XIX, conversamos sobre as metáforas “a semente” e a “tábua rasa”, sugeridas por Santiago como propulsoras de uma carga semântica explosiva, em vista do passado colonial do Brasil, além da metáfora “índio de papel”³, trabalhada por Adriana Corrêa em sua dissertação de mestrado para demonstrar a construção idealizada de personagens indígenas na literatura do período romântico.

O caminhar

Com a ementa do curso pronta, comecei a pensar na dinâmica de sua realização. A primeira missão foi criar um canal no *YouTube*⁴ para a postagem das videoaulas e aprender a manusear as ferramentas básicas para ensino remoto que os setores de tecnologia disponibilizavam. A escolha da plataforma de envio de vídeos se deu pela possibilidade de usá-la de forma gratuita, bem como pela facilidade de acesso e popularidade. Amparado pelas dicas dos colegas do projeto, iniciei o aprendizado manuseando o *Google Forms* para criar um formulário de inscrição dos alunos. Como vivenciamos o cenário de isolamento social, busquei adicionar ao

² SANTIAGO, A literatura brasileira à luz do pós-colonialismo, 2014.

³ CORRÊA, O índio de papel e suas imagens literárias, 2017.

⁴ Canal no *Youtube*: https://www.youtube.com/playlist?list=PLR__NWI3lgA7C5zDI5I07V2CxbzmpHjEJ.

formulário o maior número possível de campos que fizesse com que eu conseguisse contatar os alunos sem maiores dificuldades.

À primeira vista me pareceu simples, contudo, quando se inicia a construção de um formulário nos damos conta de que aquela ferramenta precisa ser operacionalizada para cada demanda. O papel dos recursos tecnológicos digitais é automatizar os processos, assim não precisamos perder tanto tempo monitorando ações que demandam tempo. No caso do formulário, percebi que não bastava adicionar os campos que coletassem as informações necessárias, era preciso fixar uma data para que este parasse de receber inscrições quando findasse o prazo para tal. Daí, o tutor engajado com o ensino remoto torna-se um aprendiz da utilização das ferramentas tecnológicas que são disponibilizadas no cenário das tecnologias de informação.

Da linguagem literária à linguagem de programação, reconhecem-se estruturas que ativam/desencadeiam ações. Nesse caso específico, utilizei o complemento disponibilizado pela própria plataforma *Google*, o *Formlimiter-PROD*. O recurso permite limitar o recebimento de respostas no formulário sendo possível configurá-lo por “número de respostas” ou “data e hora”.

Para o curso “A semente, a tábua rasa, o índio de papel: notas sobre a escola de formação literária brasileira” entendi que a fixação por “data e hora” seria o mais pertinente para que eu conhecesse o público que atingiria com a proposta, considerando para tal, um prazo amplo para o recebimento de inscrições.

O trabalho com a sala de aula virtual

Ainda sobre as ferramentas do ensino remoto e seguindo a indicação dos colegas tutores, adotei o uso do *Google Classroom*, um sistema de gerenciamento de ensino remoto utilizado por escolas e professores para criar conteúdo, distribuir avaliações, acompanhar dúvidas e propor fóruns de discussão de assuntos diversos. Utilizei a versão gratuita do sistema, uma vez que ela me oferecia as ferramentas necessárias ao trabalho a ser realizado. O sistema é bem interativo, fato que possibilitou a minha rápida adaptação à utilização dos recursos básicos.

Espera-se que os alunos acessem o ambiente virtual de ensino criado e convém considerar a recepção de uma multiplicidade de alunos com experiências e demandas diferentes em relação ao manuseio da tecnologia. Ao criar uma sala de aula virtual no *Google Classroom*, um link de acesso e uma senha são gerados. Esses dados são disponibilizados na ementa do curso, que vai para a divulgação em nossa página oficial e é esperado que os alunos consigam acessar a sala e perceber o modo de interação da plataforma virtual.

Como tutor e novato nos processos tecnológicos de aprendizagem, considerei que em sua grande maioria os alunos conseguiriam lidar com a dinâmica de inscrição na plataforma, no entanto, algumas pessoas tiveram dificuldades e precisaram de auxílio. Ainda sobre a inserção de alunos dentro do ambiente virtual, deparei-me com o fato de que alguns servidores de e-mail não eram compatíveis com o *Google Classroom*, então a inscrição de alunos com e-mails institucionais, como, por exemplo, @ufmg.br, @educacao.mg.gov.br, @discente.uemg.br, entre outros não se efetivava. O detalhamento exaustivo de todos esses processos intenta mostrar que, apesar de termos ferramentas para automatizar muitas das ações que precisávamos executar manualmente, o trabalho não se faz sozinho. Muitas das vezes não possuímos o *know-how* para lidar com essas pequenas dinâmicas que introduzem o modo de trabalhar da linguagem de programação, prejudicando, assim, a fruição das facilidades geradas pela tecnologia, uma vez que a automatização dos processos só otimiza o nosso trabalho se conseguimos operacionalizar os recursos.

Assim, no período de Ensino Remoto Emergencial, professores e alunos aprendem juntos não só o conteúdo lecionado, mas um novo modo de viver e interagir com o outro. Para isso, basta considerarmos o modo como nossas interações são limitadas no ambiente virtual, como nas mensagens abreviadas de SMS, das redes sociais *WhatsApp*, *Facebook*, *Twitter* entre outros, nos *emojis* e suas manifestações afetivas e comunicativas engessadas (mãozinha de positivo, mãozinha de negativo, gargalhadas, triste, coração). Se pensarmos na multiplicidade de formas de viver, agir e aprender e todos os estudos realizados até hoje sobre isso, dentro do quadro do ensino remoto, temos uma infinidade de aplicativos que têm revolucionado o modo de ensinar. No entanto, na esfera da

socialização e do trabalho com a vivência e a diferença do outro, estamos perdendo e muito.

Desse modo, ao fazer um paralelo com a boa norma de civilidade sugerida pela gramática que indica colocar a primeira pessoa do singular (eu) em último lugar na oração, penso que essa atitude deve refletir as interações dentro do ambiente virtual de aprendizado. A interação entre tutores e alunos sempre deve passar pelo crivo das adversidades e dificuldades interativas do outro. Nesse sentido, o tutor deve prever os inúmeros cenários quando trabalha de modo remoto: onde o aluno acessa as aulas (computadores, tablets, celulares), a dinâmica de comunicação: a) analisar se o som do microfone contempla alunos com dificuldades auditivas de grau considerável; b) se os materiais, *slides* de aula utilizam fontes que possam ser facilmente lidas em dispositivos móveis com telas pequenas, como celulares; c) se o lugar onde o tutor grava a videoaula está claro e organizado; d) e se considerarmos os processos de inclusão, deveríamos pensar nas legendagens das videoaulas para aqueles que possuem algum tipo de deficiência auditiva, entre outros.

A contemplação de todos os cenários listados nos mostra como ainda estamos distantes do ideal, tendo em conta um processo de ensino remoto mais inclusivo. O que já se mostrava precário no âmbito presencial, parece se revelar de modo mais claro frente aos processos tecnológicos que nos dão sempre a sensação de que estamos defasados em relação ao tempo que vivemos.

Ensinando e aprendendo

Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente.

Gilles Deleuze

O meu curso teve a abertura das inscrições no dia 24 de agosto de 2020 e a finalização no dia 29 de agosto 2020. O curso obteve, inicialmente, 90 inscrições. Após finalizar o período de inscrições recebi, ainda, alguns e-mails solicitando a inclusão para participar na turma, o que fiz de bom

grado. O perfil heterogêneo da turma me chamou bastante a atenção. Dentre os inscritos suas idades variaram de 17 a 51 anos.

Dos 90 inscritos, 25 eram alunos da graduação em Letras da UFMG, uma aluna da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora) um aluno da UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), uma aluna da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba), uma aluna da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), um da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), uma aluna da pós-graduação da UnB (Universidade de Brasília), uma aluna da UFG (Universidade Federal de Goiás), um da UEMG (Universidade do Estado de Minas Gerais), sendo oito inscritos professores da rede pública de educação de ensino fundamental e médio. A preponderância foi de participantes com as idades que variaram entre 18 a 30 anos.

Em relação à motivação para fazer o curso, os alunos da graduação em Letras apontaram os fatores: obtenção de crédito para o G4, gosto pelo conteúdo após passar por disciplina no Núcleo Comum, complementação de estudos para a disciplina “Matrizes da crítica literária brasileira” e “Literatura Brasileira I”. Pelo exposto acima, o curso, mesmo com o recorte focando o estudo das metáforas “a semente”, “a tábua rasa” e o “índio de papel” estudadas pela lente pós-colonialista, contemplou a demanda de estudantes que estavam em busca de complementação de estudos dentro de disciplinas do Núcleo Comum.

Sobre o roteiro de estudos, dei ênfase a leituras que nos permitissem construir gradativamente um repertório sólido sobre as primeiras manifestações literárias. Selecionei para os primeiros dias textos teóricos que embasassem criticamente as leituras futuras e fui gradativamente dando maior ênfase aos textos literários. Abaixo um recorte do cronograma dia a dia.

Módulo	Conteúdo
Apresentação do curso	<ul style="list-style-type: none"> • as metáforas; • sobre o conceito de formação de Antonio Candido.
A literatura de informação	<ul style="list-style-type: none"> • Tratado de Terra do Brasil e suas marcas; • Candido x Haroldo de Campos e o conceito de formação.
A semente, a tábua rasa	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de trechos de "A carta de Pero Vaz de Caminha" e "Sermão da Sexagésima" sob a perspectiva do pós-colonialismo.
Entre a miséria e a consciência antipredatória: Brandão x Frei Vicente	<ul style="list-style-type: none"> • O legado das capitanias do norte brasileiro no século XVI nas obras <i>Tratado de terra do Brasil</i> e <i>Diálogos das grandezas do Brasil</i>.
A literatura de catequese: o poema pedagógico e religioso de José de Anchieta	<ul style="list-style-type: none"> • O movimento intelectual no Brasil começa a dar os primeiros passos; • Uma literatura feita para o Brasil.
A busca da identidade literária brasileira: os ecos da Arcádia no romantismo	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo sobre o movimento do arcadismo Portugal/Brasil. O contexto da Inconfidência; • Leituras de Cláudio Manuel da Costa e Tomás Antônio Gonzaga.
O índio de papel [parte 1]: Iracema – José de Alencar	<ul style="list-style-type: none"> • A representação do indígena como herói nacional na primeira fase do romantismo. Leitura da obra <i>Iracema</i> situando o lugar da prosa no romantismo brasileiro.
O índio de papel [parte 2]: "I-Juca Pirama", o poema indianista de Gonçalves Dias	<ul style="list-style-type: none"> • A representação do índio como herói nacional na primeira fase do romantismo. Leitura do poema "I-Juca Pirama" refletindo sobre o lugar da poesia no romantismo brasileiro.

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Após cada videoaula compartilhada com os alunos, articulei fóruns de discussão *on-line* como exercício de avaliação da aprendizagem. A regra estabelecida era a de criar um comentário crítico na seção de comentários do próprio vídeo no canal do *YouTube*. Percebi, através de monitoramento dos acessos da videoaula, que muitos alunos assistiam, mas não postavam os comentários. Houve então a sugestão de um colega

tutor para migrar o fórum para o *Google Classroom*, o que surtiu efeito imediato na postagem da segunda videoaula. A partir da migração, os alunos se mostraram mais engajados participando efetivamente de todos os debates. Uma resposta quase imediata da minha prática educativa que teve reflexos positivos em minha forma de trabalhar os conteúdos.

O fenômeno observado nos mostrava que alguns alunos poderiam estar se sentindo intimidados, ou inseguros, em relação aos colegas com a exposição no ambiente virtual, tendo em conta que as postagens no *YouTube* eram feitas no modo público. Esse fator veio a ser confirmado, *a posteriori*, através de formulário de avaliação de curso veiculado pelo *Google Forms*.

Ao levar os debates para o *Google Classroom* e percebendo o engajamento dos alunos, passei a articular os fóruns de modo mais dinâmico, criando questões norteadoras e exercícios comparativos, diálogos entre presente e passado, bem como o link entre artes. Acompanhei o progressivo amadurecimento das articulações feitas pelos alunos que evoluíam com os debates, tecendo reflexões cada vez mais ricas e articuladas a experiências de mundo diversas.

Tendo o nosso curso um total de oito videoaulas, os inscritos precisaram responder a pelo menos seis fóruns de discussão para a obtenção do certificado. Para as videoaulas pensei em um roteiro que articulasse narração de *slides* e leitura e reflexão dos textos apresentados. Sempre ao iniciar a aula, estabelecia o contato com os alunos através de uma breve apresentação do professor e do curso, seguida de uma retomada ao que havia sido trabalhado na aula anterior.

Para esse primeiro momento da aula, dei prioridade ao recurso da tela sem apresentação de *slide*. Essa estratégia visou, além de fortalecer o sentimento de pertencimento a um grupo, estimular o alcance do objetivo final e conectar sempre o conteúdo trabalhado anteriormente com o tema do dia. Para a leitura de textos, articulei a apresentação de *slides* com trechos selecionados e a imagem do professor em uma janela menor no vídeo. A ideia era fazer com que a aula não parecesse tão automatizada e que o aluno pudesse visualizar de algum modo, mesmo que limitada, a forma como o professor se expressava ao apresentar o conteúdo.

Dos 90 inscritos, chegaram a participar das discussões 16 alunos. Considerando os alunos ativos e participantes, chegaram ao fim do curso, com 75% de frequência, 10 alunos. Apesar da significativa diminuição no número de alunos que ficaram até o final do curso, percebi que aqueles que participaram ativamente dos debates foram progressivamente tomando aquele espaço como seu. As dinâmicas estabelecidas nos fóruns através de exercícios comparativos foram bem aceitas e os alunos teceram discussões profícuas sobre a literatura de formação brasileira e sua relação com a história.

Ao final do curso, além de compartilhar um formulário para avaliação do curso e do professor, fiz uma aula síncrona utilizando o *Google Meet* para conhecer melhor as pessoas que se interessaram pelo meu curso, bem como para entender quais eram as expectativas e até mesmo demandas que elas apresentavam e se tais demandas ou expectativas foram atendidas. Através do formulário procurei avaliar o modo como os alunos receberam a seleção do conteúdo, dos textos trabalhados, dos recortes das discussões nas videoaulas, a dinâmica de postagem dos materiais e o modo de avaliação.

Analisando as respostas do formulário obtive o seguinte *feedback* em relação ao modo como o conteúdo foi compartilhado com os alunos e como realizamos os debates: a) Sobre as formas de veiculação dos conteúdos e o modo de avaliação pelos fóruns no *Classroom*, 81,8% dos participantes considerou eficiente.

Sobre a relevância do tema abordado com os alunos, 90% dos alunos consultados consideraram de grande importância a revisão do conteúdo levando em conta a lente dos estudos pós-coloniais. A respeito da acessibilidade do conteúdo, 90,9% manifestou facilidade em lidar com a plataforma e para localizar os materiais e os fóruns de discussão.

De modo discursivo, em um campo destinado a comentários e sugestões, foi interessante receber o retorno positivo da abordagem da minha primeira prática salientado sobretudo pela maleabilidade dos prazos para entrega dos comentários nos fóruns.

[...]Achei legal a ideia dos fóruns para avaliar, e foi bom não termos um prazo para cada fórum, e sim um prazo geral até o final do curso. Consegui me organizar e dessa forma participar efetivamente

do curso. Penso que se eu tivesse tido uma obrigação semanal a participação não teria sido tão assídua. Obrigada!⁵

Para finalizar, em relação à adaptação do Apoio Pedagógico no período da pandemia para o ambiente virtual de aprendizado, considero importante destacar o modo como a democratização do saber proposta pelo projeto atinge positivamente pessoas da comunidade externa.

[...] Uma sugestão que tenho para os cursos do Apoio Pedagógico é que continuassem no formato online mesmo após o fim da pandemia, eu sou um exemplo de quem não teria conseguido acompanhar nenhum dos cursos do Apoio presencialmente na rotina habitual que eu tinha [...]⁶

O ambiente da aprendizagem ubíqua

Em “A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?”, Lucia Santaella traça um panorama das mudanças pelas quais as tecnologias de linguagem e comunicação passaram ao longo do tempo, moldando o modo como nos organizamos socialmente. Iniciando pelas “tecnologias do reprodutível” com as linguagens da fotografia, do jornal e do cinema, passando pelas “tecnologias da difusão” (e o trabalho do rádio e da televisão), seguindo pelas “tecnologias do disponível”, que fizeram emergir a cultura das mídias (*walkmans*, a máquina de xerox), e chegando até as “tecnologias de acesso” (o advento da internet) e as “tecnologias da conexão contínua” (redes virtuais e os dispositivos móveis), fomos progressivamente mudando o modo de nos relacionar, trabalhar e estudar.

No contexto das tecnologias de difusão, recordo-me do *Telecurso 2000* e do modo como a experiência de aprendizagem estava sendo modificada por meio de recursos como diferentes cenários, histórias, links com experiências da vida real, recursos de ensino-aprendizagem alternativos ao modo tradicional sugerido pelo livro didático, o quadro e o giz como possibilidades únicas de transmissão de saberes. Pouco depois, recordo-me dos anúncios na televisão ou em *folders* distribuídos nas agências dos Correios do Instituto Universal Brasileiro, que oferecia

⁵ Manifestação de uma aluna no formulário de avaliação do curso.

⁶ Manifestação de inscrito da comunidade externa.

curso técnicos por correspondência. Cheguei a ter contato com os cursos de idiomas que eram vendidos em bancas de jornais e que traziam fitas cassetes com os áudios dos exercícios que acompanhavam o livro de cada módulo. Vi minha tia aprender alemão por essa modalidade e se mudar para Duisburgo, na Alemanha. Muito tempo depois, vieram os cursos de graduação em modalidade EaD. Já na fase adulta, experienciei iniciar um curso superior EaD, que não concluí por falta de disciplina pessoal na época.

Santaella⁷ salienta que em todos esses contextos, as tecnologias que surgiam não apagaram as precedentes, mas foram comprimindo gradativamente o espaço de atuação, anunciando novidades e atuando de modo complementar às tecnologias anteriores. É a partir da união entre as tecnologias de acesso (internet) e as tecnologias de conexão contínua (redes virtuais e dispositivos móveis) que surge, no âmbito da educação, o conceito de "Aprendizagem ubíqua". O conceito é definido por Santaella como:

processos de aprendizagem abertos [...], processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo a qualquer hora do dia e da noite.⁸

Navegamos através de links e hiperlinks atrás da informação que precisamos encontrar, abolindo fronteiras geográficas, físicas (acesso a salas, bibliotecas, livros físicos, instrutores) e os sentidos de presença e ausência. O conteúdo pode ser acessado a qualquer momento e em qualquer lugar que possua rede de dados móveis.

Quando penso no modo como desenvolvi meu trabalho como tutor da área da Literatura no Apoio Pedagógico, reflito sobre a imersão da educação no ambiente virtual de aprendizado. Neste, assim como na vida real, as pessoas possuem seus pequenos núcleos de interação e já carregam consigo uma carga cultural e um modo de se relacionar diversos. No contexto supracitado, ensinar um conteúdo ganha outra dimensão,

⁷ SANTAELLA, Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?, 2010.

⁸ SANTAELLA, Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?, 2010, p.19.

uma vez que o tutor deverá levar em conta vários fatores que terão de ser previstos, simulados, já que não se tem contato direto com os alunos.

Ademais, na terra da "Aprendizagem ubíqua", as informações e os saberes se oferecem de forma livre e abundante no ciberespaço. Ambos são disponibilizados incessantemente nas redes e quase tudo o que precisamos saber está lá, a um clique de nós. Ao levar isso em conta, que papel me caberia enquanto tutor, mas também aprendiz de um novo modo de lidar com o aprendizado, diferente de tudo que vivi enquanto aluno em meus anos de formação?

Se analisamos os cenários de ensino-aprendizagem ligados ao desenvolvimento da tecnologia anteriormente mencionado ("tecnologias da difusão" e "tecnologias do disponível"), percebemos uma dinâmica ainda muito ligada às sistematizações e roteiros tradicionais do ensino presencial como matrículas para acesso ao conteúdo, didática recebida de modo passivo pelo aluno, horário para acesso dos conteúdos, local com estrutura física e equipamentos como televisão, videocassete, aparelho de som, ensino condicionado pela produção de material bibliográfico impresso, entre outros.

No momento em que vivemos a evolução da quinta geração da tecnologia de linguagem e comunicação ("as tecnologias de conexão contínua"), o aprendizado se faz em qualquer espaço que tenha rede de dados, em qualquer horário do dia, simplesmente condicionado ao desejo de aprender do sujeito inserido nos processos de interação socioculturais em que vive. Através do celular, que é ao mesmo tempo o dispositivo que o conecta aos seus familiares, que efetua e recebe ligações, que promove o entretenimento (jogos, música, filmes, registro de fotografias), o aluno acessa o conhecimento contingente e caótico das redes. Se o acesso às informações é livre, contínuo e disponível 24 horas por dia, que tarefa restará ao tutor? Acredito que o trabalho que nos cabe é o de mediar, selecionar e processar os saberes a serem distribuídos de modo gradual para que o aluno consiga desenvolver melhor a compreensão dos conteúdos. Além disso, o de suscitar reflexões maduras sobre os saberes constituídos, desmistificando posicionamentos teóricos e apresentando visões múltiplas de um mesmo conteúdo.

Considerações Finais

As reflexões propostas se referem à minha primeira experiência enquanto tutor da área de Literatura do Apoio Pedagógico, no entanto, a discussão sobre o universo da “Aprendizagem ubíqua” pode ser pertinente ao processo reflexivo de outros professores atuando em diversos contextos do ensino remoto.

Iniciei minha tarefa de tutor sendo, em um primeiro momento, aluno. Foi necessário adaptar tudo que aprendi durante a graduação e o mestrado nas práticas de estágio a fim de lidar com um universo muito mais dinâmico, interativo, múltiplo. O aprendizado com as ferramentas básicas de interação no ambiente virtual de ensino possibilitou estabelecer com os alunos uma rotina de estudos.

O engajamento dos inscitos durante os debates realizados em fóruns no *Google Classroom* sugeriu que o ambiente da sala de aula virtual proporcionou maior conforto para participar de debates e expor pontos de vista através de comentários. O ambiente da sala, mesmo que de modo virtual, parece ter desencadeado a sensação de um grupo. Desse modo, os alunos sentiram-se à vontade para participar ativamente do curso.

Para além do fato de que o trabalho de base exercido pelo Apoio Pedagógico oferece reforço aos ingressantes do curso e gera créditos extras para a contagem de horas complementares à formação, é importante considerar o *feedback* dos alunos da comunidade externa. É relevante destacar a recepção positiva da modalidade virtual assíncrona por estes, o que nos leva a salientar a importância do projeto também no retorno à comunidade do que é produzido dentro da universidade.

Isto posto, chego a esse “novo” mundo digital enquanto tutor, não com giz e quadro negro, mas navegando na internet com *notebook*, celular, leitores de livros digitais, adquirindo novas percepções e modos de lidar com os recursos tecnológicos que estão à minha disposição. Apesar disso, não posso considerar em hipótese alguma que esses meios, recursos, ferramentas, bibliografias sejam os únicos possíveis.

Não posso colonizar os meios e formas de aprender em um espaço que já está povoado e possui diversos modos de interatividade. Por isso, a complexidade do método de ensino em ambiente virtual. De um lado,

precisamos considerar a disponibilidade e a automação dos processos, bem como o aprendizado dos modos de operá-los para que facilitem nosso trabalho e não nos desgastem psicologicamente por não saber usá-los. De outro, não devemos esquecer que por trás dos múltiplos dispositivos móveis lidamos com seres humanos que compartilham diferentes vivências e modos de socialização.

Nessa viagem ao “novo” mundo das mídias digitais compartilhamos saberes, mediamos o aprendizado e não o colonizamos. Como tutores, orientamos as discussões e intermediamos os assuntos, mas reconhecemos que os saberes são múltiplos. Assim, acredito que adentrar o universo do aprendizado em meio remoto, onde não há um centro fixo de onde parte o conhecimento, é entender que ensinar também é aprender.

Referências

CORRÊA, Adriana de Oliveira Alves. *O Índio de papel e suas imagens literárias*. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2017. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestletras/Dissertacao%20PDF%20Adriana%20Correa.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2021.

SANTAELLA, Lúcia. Aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? *Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP*, São Paulo, v. 2, n. 1, , p. 17-22, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/download/3852/2515>. Acesso em: 08 fev. 2021.

SANTIAGO, Silvano. A literatura brasileira à luz do pós-colonialismo. *Folha de São Paulo*. Ilustríssima, São Paulo, 07 set. 2014. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/ilustrissima/2014/09/1511606-a-literatura-brasileira-a-luz-do-pos-colonialismo.shtml#:~:text=Se%20cerceado%20pelas%20categorias%20de,de%20autonomia%20pol%C3%ADtica%20e%20liter%C3%A1ria>. Acesso em: 08 fev. 2021.

Implementando um curso de Gramática Tradicional no Apoio Pedagógico

Jeander Cristian da Silva
Larissa Gouveia Duarte

Este ensaio propõe uma reflexão sobre a implementação de um curso de Gramática Tradicional (doravante GT) na Faculdade de Letras (FALE) da UFMG, por meio do Apoio Pedagógico, visando complementar a formação prévia dos estudantes. Concordamos que o conhecimento da nomenclatura da GT é, muitas vezes, exigido do graduando como um conhecimento prévio, construído durante a educação básica, tanto por parte dos professores da universidade, quanto por parte de alguns campos profissionais externos à universidade.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) defende o texto como centro das práticas de linguagem e reconhece os “conhecimentos linguísticos e gramaticais” como um dos eixos organizadores do ensino de Língua Portuguesa.¹ Nesse eixo, ela dispõe que “a reflexão sobre as estruturas linguísticas e as regras de concordância e de regência e a apropriação de recursos semânticos, sintáticos e morfológicos são fundamentais para a expansão da capacidade de produzir e de interpretar textos”.² Desse modo, podemos afirmar que o ensino de gramática deveria ter como principal objetivo a análise da função do léxico e das estruturas gramaticais na construção dos sentidos de um determinado texto.³

¹ A BNCC sistematiza o ensino de Língua Portuguesa em cinco eixos organizadores, a saber: (i) Oralidade, (ii) Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, (iii) Leitura, (iv) Escrita e (v) Educação Literária. O curso oferecido pelo Apoio visa atender esse segundo eixo, sobretudo, no que concerne à unidade temática Morfossintaxe (cf. BRASIL, 2017).

² BRASIL, *Base nacional comum curricular*, 2017, p. 65.

³ ANTUNES, *Aula de português: encontro e interação*, 2003.

O mesmo pode ser dito a respeito das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Esse documento prevê que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de aprendizagem:

numa abordagem que envolva ora ações metalinguísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos linguísticos), ora ações epilinguísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos.⁴

Apesar disso, a percepção da maioria das pessoas⁵ parece ser a de que saber português é muito mais “saber os nomes que as coisas da língua têm”, do ponto de vista tradicional, do que “saber usar essa língua”. É saber, por exemplo, identificar se uma palavra é um substantivo, adjetivo, verbo, advérbio etc. e se cumpre a função sintática de sujeito, adjunto, predicado, complemento etc. Na visão de Antunes:

[A] competência que se procura desenvolver é sempre a de *identificar*, a de *reconhecer* qualquer coisa. Daí os exercícios em que se pede para *grifar*, para *circular* palavras ou orações, sem nenhuma preocupação com saber para que servem estas coisas, para que foram usadas ou que efeitos provocam em textos orais e escritos. Adianta pouco saber que o “sujeito” de determinada frase é indeterminado, por exemplo. O que adianta mesmo é saber que efeitos práticos se consegue com o uso de um determinado tipo de “sujeito”. Por exemplo, o que está por trás da afirmação: “O Banco mentiu”? O “sujeito” da oração é evidentemente “O Banco”. Adianta muito saber apenas isso? Adiantaria saber também porque se escolheu ocultar o nome de quem mentiu e mascarar a verdade com o subterfúgio da metonímia ou de um sujeito indeterminado. (O mesmo se pode dizer para declarações como “O dólar recuou”, “O mercado resistiu” e outras equivalentes). A escola *perde* muito tempo com questões de mera nomenclatura e de classificação, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em textos fica sem vez, fica sem tempo.⁶

⁴ BRASIL, *Orientações curriculares para o ensino médio*, 2006, p. 33.

⁵ Principalmente pessoas leigas da área da Letras, algumas instituições escolares e algumas bancas de concursos públicos.

⁶ ANTUNES, *Aula de português: encontro e interação*, 2003, p. 88. (Grifos da autora).

O nosso objetivo, ao oferecer este curso no Apoio Pedagógico, não é defender um ensino tradicional, e, sim, complementar a formação dos estudantes da graduação, levando-se em consideração o conteúdo da GT e seguindo um ponto de vista crítico e científico dos estudos gramaticais, contribuindo, assim, para a formação de futuros professores da educação básica. O atual Projeto Político-Pedagógico da FALE dispõe de um ementário para a disciplina de GT que prevê: (i) comparar diferentes modelos de análise linguística e (ii) oferecer os seguintes tópicos de morfologia e de sintaxe do português: classes de palavras; constituição da sentença: sujeito, predicado (tipos), complementos, adjuntos (verbais, nominais), o período composto.⁷ Contudo, essa disciplina não é obrigatória e, por isso, acaba tendo uma oferta esporádica ao longo dos semestres letivos. Observamos também que os conteúdos foram aparentemente diluídos na ementa das disciplinas de Fundamentos dos Estudos Linguísticos.

A primeira oferta do curso "Gramática Tradicional: morfossintaxe da Língua Portuguesa" se deu no segundo semestre de 2020, entre os meses de setembro e dezembro. Diante do contexto de pandemia, adaptamos a nossa proposta ao ambiente virtual e estendemos a oferta para membros internos e externos à instituição. Neste ensaio, discutimos o processo de implementação deste curso; para isso, pautamo-nos, sobretudo, na apresentação da nossa metodologia de ensino e dos resultados alcançados.

A Gramática Tradicional

Para Neves,⁸ a Gramática Tradicional é, na maioria das vezes, erroneamente chamada de Gramática Normativa. Assim sendo, a autora considera que essa concepção não deveria ser aceita, pois, o discurso da GT não é deonticamente modalizado, ou seja, não fornece, por exemplo, instruções explicitamente diretivas do tipo "use isto", ou "use aquilo", ou "deve-se usar isto", "deve-se usar aquilo". O adjetivo "tradicional" deve ser entendido como um "conjunto de conhecimentos sobre a estrutura e o

⁷ Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras na área de Licenciatura (2018/1, p. 96). Disponível em: https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/Licenciatura_Projeto%20completo.pdf. Conforme o documento (p. 141), a oferta da disciplina Gramática Tradicional é de natureza optativa.

⁸ NEVES, *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na Língua Portuguesa, 2011b.

uso das línguas, produzido especialmente na Europa desde a Antiguidade grega e latina até a primeira metade do século XIX⁹. Concordamos com essa visão e adotamos o termo “Gramática Tradicional”, e não “Gramática Normativa” ou “Gramática Prescritiva”, para nomear o curso que estamos oferecendo no Apoio Pedagógico.

Entendemos, a partir do ponto de vista apresentado, que, até certo ponto, a GT faz a descrição de um uso considerado padrão, que, na maioria das vezes, está pautado na literatura, especificamente a dos escritores bem-avaliados. Cegalla¹⁰, por exemplo, afirma que utiliza obras literárias em busca de abonações. Faraco¹¹ *apud* Neves¹² considera que o padrão não pode ser construído exclusivamente com base na literatura, que, embora importante, é apenas uma das referências.

A GT tem origem na Grécia Antiga, a partir das discussões sobre a relação lógica entre linguagem e mundo. Conforme Azeredo¹³, seu potencial advém do conceito platônico de *lógos* (discurso racional), composto basicamente pelas categorias referidas como *ónoma/nome* (o ser ou entidade) e *rhéma/verbo* (propriedade do ser, o que se predica ao ser). Por outro lado, parece ter sido Aristóteles o responsável pela formulação das primeiras categorias gramaticais. Baseado em critérios puramente semânticos, o filósofo separou essas categorias em: *substância, quantidade, qualidade, relação*.

Ao que tudo indica, a *Tékhne Grammatiké* (ou *Arte de Escrever*) de Dionísio, o Trácio, foi a primeira gramática publicada sobre a língua grega. Sua finalidade principal era preservar a tradição da leitura de obras filosóficas e literárias da sociedade alexandrina anteriores ao século II a. C. Assim sendo, sua importância se deve não só ao fato de instituir a língua como um campo de reflexão e análise, mas também por preparar o terreno para o surgimento da gramática como disciplina pedagógica.¹⁴

O autor ainda explica que a obra dos gramáticos alexandrinos serviu de inspiração aos romanos que produziram descrições do latim, como

⁹ AZEREDO, *Sintaxe Normativa Tradicional*, 2015, p. 197.

¹⁰ CEGALLA, *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, 1979.

¹¹ FARACO, *Norma-padrão brasileira*, 2002, p. 37-61.

¹² NEVES, *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*, 2011b, p. 21.

¹³ AZEREDO, *Sintaxe Normativa Tradicional*, 2015.

¹⁴ AZEREDO, *Sintaxe Normativa Tradicional*, 2015.

o filósofo Varrão (116 a.C - 27 a.C.). Posteriormente, na Idade Média, surgem também as primeiras gramáticas das nações europeias. A *Gramática de la lengua castellana*, de Antonio de Nebrija, veio a público em 1492, e a *Grammatica da lingoagem portuguesa*, de autoria de Fernão de Oliveira, primeiro gramático português, foi impressa em 1536.¹⁵

Para Soares¹⁶, a inclusão do português como disciplina escolar ocorreu tardiamente, após a reforma pombalina, nas últimas décadas do século XIX. Até os anos 1940, o ensino ainda era pautado na tradição dos estudos da retórica, poética e gramática. Somente na década de 1960, após a democratização da escola,¹⁷ é que o ensino da gramática se consolidou e sua supremacia adveio do momento em que a retórica e a poética foram assumindo o caráter de estudos estilísticos:

É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece.¹⁸

A autora ainda diz que a gramática teve primazia sobre o texto nos anos 1950 e 1960 e que ainda persiste em grande parte das aulas de português nas escolas brasileiras.

Neves¹⁹ explica que a função do aprendizado da GT é visto, na maioria das vezes, para: expressar-se melhor, ser bem aceito na sociedade e ser aprovado em concursos. O ensino de Morfologia e Sintaxe na educação básica é baseado, segundo a autora, no reconhecimento das classes de palavras e das funções sintáticas, na identificação de elementos mórficos, na conjugação dos verbos e nas suas classificações quanto à transitividade, na passagem das palavras para o plural ou das

¹⁵ AZEREDO, Sintaxe Normativa Tradicional, 2015.

¹⁶ SOARES, Português na escola - História de uma disciplina curricular, 2002.

¹⁷ A democratização da escola ocorre, a partir da década de 1950, como consequência de crescentes reivindicações, pelas camadas populares, do direito à escolarização. Dessa maneira, o alunado passa a ser composto não só pelos filhos da burguesia, mas também pelos filhos dos trabalhadores.

¹⁸ SOARES, Português na escola - História de uma disciplina curricular, 2002, p. 167.

¹⁹ NEVES, *Gramática na escola*, 2011a.

frases para a voz passiva. O ensino de GT é, muitas vezes, desligado de uma aplicação prática, "traduzindo-se no próprio conhecimento das estruturas da língua, em si e por si, ou mais uma vez, em nada".²⁰

Segundo a estudiosa:

na visão leiga, conhecer a língua é conhecer a norma, as prescrições, o uso "correto", e, especialmente saber explicar os "desvios" e os "acertos". Nenhum linguista terá, nunca, grande popularidade, mas aquele "professor de português" que se expuser como quem sabe indicar tudo o que se deve e o que não se deve dizer despertará admiração popular e obterá a aura de sabedoria que nenhum teórico ou analista da linguagem jamais conseguirá.²¹

Reconhecemos a importância de um ensino funcional da língua, do ensino da Gramática Contextualizada, ou da análise da função das unidades da língua na produção dos sentidos de um determinado texto. Contudo, se o aprendizado da GT é um conhecimento prévio exigido dos estudantes, pelos professores universitários e pelos campos profissionais externos à universidade, cabe ao Apoio, tendo em vista a sua função na FALE/UFMG, oferecer, de forma contínua, esse curso proposto, na tentativa de suprir sua escassa abordagem no currículo da FALE/UFMG, o que, possivelmente, deve ser um problema enfrentado também por outras universidades, visto que o conteúdo da GT, em si mesmo, em virtude da sua natureza dogmática, não se trata de um conhecimento científico.

A metodologia do curso

Nesta seção, discorreremos a respeito da ementa e do cronograma do curso. Em seguida, apresentamos informações sobre a plataforma de ensino utilizada, as videoaulas, os materiais e atividades práticas oferecidos no curso.

A ementa e o cronograma

Como o objetivo do curso era apresentar tópicos de Morfologia e de Sintaxe à luz da GT, de modo geral, o conteúdo programado foi:

²⁰ NEVES, *Gramática na escola*, 2011a, p. 11.

²¹ NEVES, *Que gramática estudar na escola?*, 2011b, p. 36.

- **Reflexões iniciais:** A História da Gramática Tradicional. O ensino da gramática na escola. As partes da gramática.
- **Morfologia:** Estrutura de palavras. Processos de formação de palavras. Classes de palavras (substantivo, adjetivo, artigo, numeral, pronomes, verbo, advérbio, conjunção, preposição e interjeição).
- **Sintaxe:** Frase, oração e período. Termos essenciais da oração. Termos integrantes da oração. Regência. Termos acessórios da oração. Concordância verbal. Concordância nominal. Orações coordenadas. Orações subordinadas. Orações reduzidas. Colocação pronominal.

Esses conteúdos foram distribuídos em 16 módulos, sendo oito de Morfologia e oito de Sintaxe, cada um contendo um formulário com questões abertas e fechadas. Apresentamos, a seguir, o cronograma do nosso curso:

Quadro 1 - Cronograma do curso de Gramática Tradicional: Morfossintaxe da Língua Portuguesa

Módulo	Programa
1	1. Apresentações: professores e alunos (videoaula). 2. Encontro por meio de videoconferência: explicar o cronograma e a metodologia do curso (encontro síncrono). 3. A história da Gramática Tradicional (videoaula). 4. As partes da gramática e diferenciação entre morfologia e sintaxe (videoaula). 5. Reflexão autobiográfica sobre como são, de modo geral, as aulas de português na educação básica (videoaula).
2	1. Estrutura de palavras: morfemas; vogal e consoante de ligação. 2. Processos de formação de palavras. 3. Classes de palavras.

3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Substantivo: classificação; gênero; número; grau. 2. Adjetivo: classificação; gênero; número; grau. 3. Artigo: classificação e usos. 4. Numeral: classificação; flexão.
4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pronomes pessoais. 2. Pronomes possessivos. 3. Pronomes demonstrativos.
5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pronomes relativos. 2. Pronomes interrogativos. 3. Pronomes indefinidos. 4. Pronomes substantivos e adjetivos.
6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verbo: flexões. 2. Conjugação e elementos estruturais do verbo. 3. Classificação do verbo: quanto à função; quanto à flexão; quanto à existência de sujeito. 4. Formação dos tempos verbais.
7	<ol style="list-style-type: none"> 1. Emprego dos modos verbais. 2. Emprego das formas nominais. 3. Vozes. 4. Locução verbal.
8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Advérbio: conceito; classificação. 2. Conjunção: classificação. 3. Preposição: classificação. 4. Interjeição: classificação.

9	<ol style="list-style-type: none"> 1. Frase, oração e período. 2. Termos essenciais da oração: sujeito e predicado. Tipos de sujeito (sujeito determinado simples, composto e desinencial; sujeito indeterminado e oração sem sujeito). Tipos de predicado (nominal, verbal, verbo-nominal).
10	<ol style="list-style-type: none"> 1. Termos integrantes da oração: complementos verbais (objeto direto e objeto indireto) e nominais, agente da passiva. 2. Termos acessórios: adjunto adnominal, adjunto adverbial, aposto, vocativo.
11	<ol style="list-style-type: none"> 1. Regência Verbal. 2. Regência Nominal. 3. Crase.
12	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concordância: introdução. 2. Concordância verbal: sujeito simples. 3. Concordância verbal: sujeito composto. 4. Concordância verbal: haja vista. 5. Concordância verbal: o pronome se. 6. Concordância verbal: o verbo ser.
13	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concordância nominal: regras gerais. 2. Concordância nominal: casos específicos.
14	<ol style="list-style-type: none"> 1. Período simples e período composto. 2. Orações coordenadas. 3. Período composto por subordinação. 4. Orações subordinadas adverbiais.

15	<ol style="list-style-type: none"> 1. Orações subordinadas substantivas. 2. Orações subordinadas adjetivas. 3. O uso do pronome relativo. 4. Orações reduzidas.
16	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colocação pronominal.

Fonte: elaborado pelos autores.

Em certo sentido, podemos considerar que fomos além do Projeto Político-Pedagógico do curso ao oferecer algumas noções sobre crase, regência, colocação pronominal e concordância.

A plataforma e os materiais de ensino

De modo geral, os materiais desse curso estão constituídos por videoaulas, de autoria própria, produzidas por meio do recurso de compartilhamento de tela do *Microsoft Office PowerPoint*, apresentando uma sequência de *slides* narrados pelos professores. Estas videoaulas estão todas disponibilizadas no *YouTube*,²² com objetivo de tornar livre o acesso dos conteúdos a todos os públicos interessados.

Além do *YouTube*, escolhemos uma plataforma de ensino virtual gratuita para que pudéssemos gerenciar e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos. O intuito era disponibilizar aos alunos, de forma sistemática, os materiais do curso que vão além das videoaulas, como: materiais de revisão, materiais complementares e atividades práticas; além de facilitar o processo de apuração da frequência e de avaliação do desempenho dos estudantes.

Considerando esses objetivos e o nosso público-alvo, adotamos o *Google Classroom*²³ como plataforma de estudos, em primeiro lugar por ser uma ferramenta que já se encontra *on-line* e hospedada na web, ou seja, não necessita de um servidor e nem de instalação prévia

²² Lista de reprodução das videoaulas de Morfologia: <https://www.youtube.com/watch?v=xOgnArMcr44&list=PLqI0WHW3KubSccZ2k4vVKGlwp4xzyeLeq>.

Lista de reprodução das aulas de Sintaxe: https://www.youtube.com/watch?v=X9IyMIULaXo&list=PL2yTmKazuJBAIhbW_6UD_YFiiPSu9VmKW.

²³ Serviço da Google voltado para a área do ensino. Portal Oficial do Google Classroom: <https://classroom.google.com/>.

por parte dos usuários, bastando apenas a entrada por meio de *login* com e-mail do Google ou código de acesso. Além desse fator, outro ponto positivo dessa plataforma é a sua integração com as diversas ferramentas disponibilizadas pelo Google como: *Gmail*, *Google Drive*, *Google Docs*, *Google Sheets* e *Google Forms*²⁴, facilitando a produção de conteúdos. Como orienta Haguenauer *et al.*²⁵, acreditamos também que ela apresenta uma navegação intuitiva, uma linguagem direta e simples e um mecanismo que permite a interatividade (com o conteúdo e com a equipe de ensino). Em sua versão gratuita, o *Google Classroom* aceita a inscrição de até 250 participantes, incluindo alunos e professores.

Com relação à interatividade, é possível que o professor mantenha contato com todos os alunos ao mesmo tempo ou com um aluno individualmente. A plataforma apresenta um *chat* para comunicação individual e está integrada ao *Gmail*, caso seja necessário o envio de mensagens para todos os participantes. Entretanto, ela ainda é falha no que concerne à interação entre os alunos. Para resolvermos essa questão, propusemos que eles estabelecessem uma comunicação entre si por meio do *YouTube*, através de comentários deixados nas videoaulas. Esses comentários também poderiam ser respondidos pelos professores, sobretudo, no caso de dúvidas relacionadas aos conteúdos.

Ao acessar o *Google Classroom*, o aluno encontrava, para cada módulo, um formulário feito pelo *Google Forms*, em que estiveram dispostos os materiais (videoaulas, mapas mentais e esquemas com revisão dos conteúdos) e as atividades práticas (questões de múltipla escolha, em sua maioria retiradas de bancas de concurso público e gramáticas, além de links com materiais e atividades complementares).

Considerando o fato de alguns tópicos serem bastante conteudistas, optamos por disponibilizar, além das videoaulas, alguns materiais de revisão dos conteúdos aprendidos no respectivo módulo. Esses materiais eram, em sua maioria, mapas mentais e esquemas recolhidos da internet e estavam disponíveis para consulta no momento da atividade prática. Escolhemos trabalhar com questões de concurso por considerarmos

²⁴ SOUZA, *Uso da plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio...*, 2016, p. 5.

²⁵ HAGUENAUER *et al*, *Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Definições e Singularidades*, 2009.

que estas seriam a procura que, de modo geral, os alunos teriam com relação ao aprendizado da GT. As atividades de gramáticas foram retiradas, sobretudo, da *Gramática*²⁶ e da *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*²⁷. Em cada módulo, disponibilizamos também alguns links com atividades complementares, caso os alunos sentissem a necessidade de mais prática. Essas tarefas complementares não eram obrigatórias.

Observe, abaixo, um breve exemplo da disposição do material em um módulo sobre o ensino de Concordância Nominal:

Para começar, assista à videoaula a seguir sobre os casos particulares da Concordância Nominal. Pause o vídeo, faça anotações, repita as partes que tiver ficado com dúvida e tenha um bom aproveitamento nos seus estudos!

CONCORDÂNCIA NOMINAL

2. CASOS PARTICULARES

2.1 É proibido - É necessário - É bom - É preciso - É permitido

a) Essas expressões ficam invariáveis se o substantivo a que se referem não vier precedido de artigo:

- É **proibido** entrada de crianças.
- Em certos momentos, é **necessário** atenção.
- No verão, melancia é **bom**.
- É **preciso** cidadania.
- Não é **permitido** saída pelas portas laterais.

b) Se o sujeito dessas expressões estiver determinado por artigos, pronomes ou adjetivos, tanto o verbo como o adjetivo concordam com ele.

- É **proibida** a entrada de crianças.
- Esta salada é **ótima**.
- A educação é **necessária**.
- São **precisas** várias medidas na educação.

Figura 1 – Exemplo de um slide preparado para uma videoaula sobre Concordância Nominal
Fonte: elaborado pelos autores. Conferir: https://www.youtube.com/watch?v=Z_nlux8DImk&t=403s.

²⁶ FARACO; MOURA, *Gramática*, 2005.

²⁷ CEGALA, *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, 2000.

Agora, para reforçar as regras de concordância entre o adjetivo e o substantivo, leia a explicação abaixo. Em seguida, responda a questão 1.

Concordância Nominal

A posição do adjetivo na frase interfere na concordância.

Se o adjetivo vier depois de dois substantivos, ele pode concordar com os dois ou com o que está mais próximo. Se o adjetivo vier antes, concorda apenas com o que está mais próximo.

<p>Blusa e sapato <i>novos</i>.</p> <p>Blusa e sapato <i>novo</i>.</p> <p><i>Nova</i> blusa e sapato.</p> <p><i>Novo</i> sapato e blusa.</p>	"Joguar" Verônica - Cui	<p>Tomate e alface <i>saborosos</i>.</p> <p>Tomate e alface <i>saborosa</i>.</p> <p><i>Saboroso</i> tomate e alface.</p> <p><i>Saborosa</i> alface e tomate.</p>
--	-------------------------	--

Figura 2 – Exemplo de um esquema de revisão do conteúdo de Concordância Nominal
Fonte: <https://www.pinterest.com.au/pin/649644314972891636/>.

1) (Cesgranrio) "Noites pesadas de cheiros e calores amontoados..." Aponte a opção substituídos os substantivos destacados acima, fica incorreta a concordância de

- a) odores e brisas amontoadas
- b) brisas e odores amontoadas
- c) nuvens e brisas amontoadas
- d) nuvens e morros amontoados
- e) morros e nuvens amontoados

Figura 3 – Exemplo de uma questão de múltipla escolha
Fonte: <https://www.todamateria.com.br/exercicios-de-concordancia-nominal/>

Embora seja possível a utilização do formulário do Google apenas para as atividades práticas e a disponibilização dos materiais (videoaulas, esquemas, mapas mentais etc.), separadamente, no próprio *Google Classroom*, por uma questão didática, preferimos alocar todos esses recursos no *Google Forms*.²⁸ Essa ferramenta permite, além da criação de itens avaliativos (de múltipla escolha, caixa de seleção, lista suspensa, escala linear, grade de múltipla escolha e grade de seleção), a inserção de fotos, links e vídeos. É possível também organizar o formulário por seções. No nosso caso, cada seção visava a aprendizagem de um tópico em específico, como se fosse uma lição de livro didático.

O curso não contou com um método de avaliação quantitativa. A pontuação relativa às atividades práticas tinham como fim exclusivamente a motivação dos alunos, sendo pontuadas apenas as questões objetivas, enquanto as questões abertas tiveram o intuito de levar os estudantes a refletirem sobre temas relativos ao ensino de gramática na educação básica e sobre a atuação do profissional de Letras nos diversos campos de trabalho. Feito e enviado o formulário, automaticamente, eles já recebiam, por e-mail, uma cópia com as correções e um *feedback* para cada questão. A apuração da frequência se deu mediante a lista gerada, com nome e e-mail, no envio do formulário de atividade do *Google Forms*.

Os gráficos gerados pelo *Google Forms* permitiram a avaliação do desempenho dos estudantes; assim, conseguimos ter uma dimensão sobre quais foram suas maiores dificuldades e sobre a funcionalidade das nossas estratégias adotadas, o que serviu de parâmetro para que pudessemos adaptar melhor a nossa metodologia de ensino em edições futuras do curso.

Estiveram envolvidos, neste projeto, vinculados à Prograd²⁹ (Pró-Reitoria de Graduação), dois estagiários docentes, alunos da pós-graduação

²⁸ Desse modo, o aluno, acessando os módulos do curso, é direcionado a uma página com o formulário do *Google*. Cada seção do formulário contém, na seguinte ordem: (1) as videoaulas, (2) os esquemas e mapas mentais para revisão e consulta, (3) as atividades práticas, (4) links para acessar materiais e atividades complementares não obrigatórias. Ao clicar em "próxima", o aluno é direcionado para outra seção do formulário, onde irá aprender outro tópico relacionado ao mesmo tema/módulo do curso.

²⁹ "A Pró-Reitoria de Graduação tem o papel de coordenar, em articulação com as Unidades de Ensino e com os órgãos da Administração Central, a formulação e a implementação de políticas para o ensino de graduação e as atividades dos órgãos executores dessas políticas. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Pro-Reitoria>. Acesso em: 26 jun. 2020.

da FALE (um bolsista do PIFD – Programa de Incentivo à Formação Docente – e, outra, voluntária), responsáveis por uma turma de 100 alunos, sob supervisão da Professora Doutora Heloísa Maria Moraes Moreira Penna, atual coordenadora do projeto. Além disso, integraram o Apoio duas monitoras, alunas da graduação, que ficaram responsáveis pela divulgação, atualização do site do projeto, inscrição e emissão de certificados do curso, além de outras demandas técnicas. Em certo sentido, a proposta também se alinha aos programas dos outros docentes, sobretudo os da área de Linguística, pois visa complementar a formação dos estudantes.

Resultados

Dos 100 alunos que tiveram acesso ao curso de "Gramática Tradicional: morfossintaxe da Língua Portuguesa", 14 receberam o certificado na primeira rodada de emissão, em outubro, e 23 o receberam em dezembro, sendo assim, 37% dos estudantes concluíram o curso. Ao final, todos os alunos tiveram acesso a um formulário visando compreender: (1) o que os atraiu para participar do curso; (2) os problemas enfrentados durante o curso; (3) a visão pessoal de cada um em relação à adequação da apresentação dos conteúdos; (4) como o curso atendeu ou não às expectativas; (5) o motivo de não haver concluído o curso. Nenhum dos estudantes desistentes respondeu ao formulário, impossibilitando, assim, compreender os principais motivos de evasão.

Dos 37 alunos que receberam o certificado, 21 responderam ao formulário. Desses, a maioria é estudante de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais e de outras universidades, como: Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Acre, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Estadual de Campinas. Os interesses apresentados foram, basicamente, aprofundar os conhecimentos sobre a GT e preparar-se para atuar no mercado como professor de português, como vemos nos exemplos que se seguem:

1. Me interessei com o objetivo de aprender um pouco mais sobre gramática normativa e aprender um pouco mais com as práticas de ensino planejadas pelos professores, com o intuito de utilizá-las como referenciais para as minhas práticas futuras.

2. Tenho interesse em aprimorar meus conhecimentos de Gramática Tradicional porque gosto, e porque darei aula disso.
3. Porque durante a escola tive muitos problemas com esses conteúdos e são essenciais para o curso de Letras.
4. Por ser sobre um conteúdo que necessitamos no mercado de trabalho e que o curso de letras não abrange.

Interessa frisar que o estudante (4) possui vínculo com a USP, e não com a UFMG, corroborando com a nossa afirmação realizada no princípio deste ensaio: a lacuna na abordagem da GT não se restringe ao currículo da UFMG. Dos 21 alunos, 19 afirmaram possuir experiência prévia com cursos a distância, e nenhum alegou que a dificuldade com esse modelo de curso tivesse sido um obstáculo, sendo que a resposta mais frequente à pergunta referente a esse fator foi “problemas pessoais”. Apenas um aluno não gostou da plataforma utilizada, e 20 consideraram que o conteúdo foi apresentado de forma adequada. Três alunos alegaram que suas expectativas foram parcialmente atendidas, enquanto 18 afirmaram que foram totalmente atendidas. Com relação à contribuição do curso para os conhecimentos dos estudantes, 11 responderam que o curso contribuiu 100%, 5 afirmaram que contribuiu 90%, 2 que contribuiu 80% e 3 que contribuiu 70%. Quanto à visão sobre o andamento do curso de forma geral, a nota mínima também foi 70%, com 14 estudantes conferindo 100% da pontuação a esse quesito.

Vemos, assim, que a avaliação dos alunos foi bastante positiva, apesar de os 21 alunos que responderam representar apenas 56,8% do total de concluintes. Como comentários e sugestões, a maioria dos alunos apenas agradeceu e elogiou, porém alguns alegaram que havia muitos exercícios:

1. Só havia muitas atividades por aula. Acho que poderiam ter dividido em mais aulas, para não ficar cansativo.
2. Penso que o curso pode ser pensado de forma mais leve e fluida. Por exemplo, foram sistematizadas atividades muito longas, com muitas questões extensas. Foi exaustivo responder tudo. Acredito que pode ser feita uma seleção de questões mais fundamentais e, a partir disso, elaborar um padrão: atividades com 8 a 10 questões somente.

Ainda que fosse possível que os alunos entregassem os formulários seguindo seu próprio ritmo, podendo, por exemplo, anotar o gabarito e continuar a responder posteriormente, entendemos que o tamanho de cada módulo pode influenciar psicologicamente de forma negativa. Assim sendo, em próximas edições poderíamos solucionar esse problema esclarecendo a possibilidade de salvarem as respostas em um arquivo e continuarem o formulário em outros momentos, ou subdividindo cada formulário em dois ou três.

Uma importante característica do curso foi a criticidade proposta e as reflexões relativas à aplicação dos conhecimentos gramaticais nas diversas áreas da Letras. Sobre isso, um estudante comentou:

Gostaria de agradecer pelo conteúdo disponibilizado e dizer que foi importante para o meu currículo ter acesso a este curso, os professores são excelentes, extremamente didáticos, e todas as provocações acerca do ensino de gramática nas escolas foram válidas e enriquecedoras. Parabéns a todos!

Por fim, houve a sugestão de uma atividade final que abordasse o conteúdo de todos os módulos:

O curso foi ótimo! Uma sugestão é inserir, ao fim do curso, uma "avaliação final" que cubra o conteúdo geral do curso, permitindo aos inscritos a revisão geral do conteúdo e fazendo-os perceber com mais clareza quais conceitos precisam ser retomados e melhor solidificados.

Quanto ao envolvimento dos alunos com o curso, percebemos que aqueles que desenvolveram as atividades em um tempo mais curto fizeram, em geral, reflexões superficiais nas questões abertas, algumas vezes limitando-se a uma única frase curta e, ocasionalmente, com incoerências em relação ao enunciado. Por exemplo, no módulo 10, havia uma questão que visava identificar o conhecimento prévio dos alunos: primeiro, eles deveriam responder se podem detectar o objeto direto, o objeto direto preposicionado e o objeto indireto, para, então, expressarem sua opinião quanto à relevância de aprender tal classificação. Encontramos respostas pouco desenvolvidas como "Creio que sim. É relevante", e outras que demonstram, através de respostas incompletas, a falta de atenção do estudante: "Para classificar uma palavra sintaticamente na oração". Por

outro lado, alguns estudantes demonstraram um maior comprometimento e esmero com as questões abertas, além daqueles que aproveitaram os canais no *YouTube* dos professores para tirar dúvidas ou iniciar debates referentes aos temas abordados nos vídeos. Foram criados dois canais, um para as aulas de morfologia e outro para as de sintaxe, sendo cada um administrado pelo professor correspondente a cada área. Através de comentários, os alunos tiveram a oportunidade de debater os conteúdos estudados com os professores, além de ampliar a discussão abordando assuntos que lhes davam curiosidade e se relacionavam à matéria.

Considerações finais

Este ensaio permitiu uma breve reflexão sobre os resultados (ainda experimentais) da nossa proposta de implementação de um curso de Gramática Tradicional: Morfossintaxe da Língua Portuguesa no Apoio Pedagógico, como forma de resolver um problema curricular da FALE/UFMG que, como constatamos, não é exclusivo da nossa universidade. Percebemos, através das respostas dos estudantes ao formulário, que estes sentiram que o curso atendeu às suas expectativas, sendo capaz de complementar a formação dos estudantes no que concerne ao aprendizado da GT.

Acreditamos que, além de ter sido capaz de levar os estudantes a conhecerem e revisarem conteúdos de morfologia e sintaxe, o curso proporcionou, através das questões abertas, importantes reflexões sobre o ensino de gramática na educação básica, capacitando-os, enquanto futuros professores, a seguirem aquilo que é preconizado pelos documentos parametrizadores nacionais da educação, como a BNCC.

Em relação às sugestões deixadas pelos participantes da oferta experimental deste curso, estamos planejando, para as próximas edições, solucionar o problema da sobrecarga de exercícios, esclarecendo a possibilidade de eles salvarem as respostas em um arquivo e continuarem o formulário em outros momentos, ou subdividindo os formulários de cada módulo em dois ou três.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEREDO, José Carlos de. *Sintaxe Normativa Tradicional*. In: OTHERO, Gabriel A.; KENEDY, Eduardo. (orgs.). *Sintaxe, sintaxes: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 197-216.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 20. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Gramática*. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.
- HAGUENAUER et al. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Definições e Singularidades, *Revista EducaOnline*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, mai./ago. 2009. p. 1-23. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=112>. Acesso em: 01 fev. 2021.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola: renovação do ensino da gramática, formalismo x funcionalismo, análise da gramática escolar*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2011a.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011b.
- SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- SOUZA, Affonso César Santos de. *Uso da plataforma Google Classroom como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem: relato de aplicação no ensino médio*. 2016. 27 f. Trabalho de conclusão de Curso (Ciência da Computação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3315/1/ACSS30112016.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras: Licenciatura*. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://grad.lettras.ufmg.br/arquivos/Licenciatura_Projeto%20completo.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

Apoio de Fonética e Fonologia em tempos de pandemia: desafios e resultados

Amanda Fernandes Ivo

Introdução

Este ensaio tem por objetivo apresentar e discutir alguns desafios e resultados obtidos com o curso de Fonética e Fonologia do Apoio Pedagógico¹ da UFMG em formato *on-line*. O Apoio Pedagógico é um projeto que, até 2019, ocorria apenas de forma presencial na Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. No ano de 2020, contudo, devido ao isolamento social ocasionado pela pandemia do novo coronavírus, os cursos do Apoio foram reformulados e oferecidos remotamente.

O projeto em questão visa a oferecer aos graduandos da Faculdade de Letras da UFMG um suporte nas disciplinas iniciais do curso, tanto na área da Literatura quanto na área dos Estudos Linguísticos. Duas dessas disciplinas² iniciais na área dos Estudos Linguísticos são: "Fundamentos de Fonética" e "Fundamentos de Fonologia e Morfologia", que são obrigatórias no primeiro semestre do curso. Assim, o Apoio de Fonética e Fonologia se justifica por oferecer um auxílio aos estudantes recém-ingressos na FALE para que eles tenham um melhor desempenho nessas áreas durante a graduação.

Apesar de o público-alvo ser os alunos dos primeiros períodos, o curso também é aberto aos demais estudantes de Letras interessados em

1 Para informações sobre o projeto e os demais cursos, acessar: <https://grad.letras.ufmg.br/apoio-pedagogico/o-projeto>.

2 A matriz curricular do curso de Letras da UFMG pode ser acessada em: <https://grad.letras.ufmg.br/curso/matriz-curricular>.

rever os conteúdos iniciais do Núcleo Comum. Um dos objetivos principais dos cursos do Apoio é que os estudantes consolidem seus conhecimentos e possam seguir, com maior direcionamento, o percurso da habilitação na Graduação e, futuramente, na Pós. Com o ensino remoto instituído pela Universidade de forma emergencial em 2020, foi possível também atingir, além dos alunos da Faculdade de Letras da UFMG, estudantes de outras cidades, estados e universidades.

Nossa primeira proposta, com este texto, é discutir as mudanças e os principais desafios enfrentados com o formato remoto do curso de Fonética e Fonologia. Posteriormente, será apresentado o programa do referido curso. Por fim, discutiremos os resultados obtidos em 2020, no primeiro e no segundo semestres, com o curso em formato remoto.

Mudanças e desafios

Esta seção apresenta as mudanças e os desafios enfrentados com a adaptação do curso presencial para o formato remoto. Quando ministrados de forma presencial na UFMG, os cursos do Apoio Pedagógico contavam com oito encontros quinzenais. A fim de atender aos alunos dos turnos diurno e noturno, os tutores³ ofereciam os cursos nos turnos da manhã e da noite, contemplando os períodos de estudos dos alunos da Faculdade.

Os oito encontros do curso de Fonética e Fonologia do Apoio eram divididos da seguinte forma:

- O primeiro encontro era dedicado a uma breve introdução à Linguística e aos conceitos básicos da Fonética e da Fonologia.
- Os próximos quatro encontros eram dedicados à abordagem da Fonética Articulatória.
- Os últimos três encontros eram destinados à Fonologia.

Os encontros do Apoio eram divididos dessa forma com intuito de acompanhar as disciplinas introdutórias da Graduação. Ou seja, ao ingressar na Letras, primeiro os estudantes têm a disciplina obrigatória de "Fundamentos de Fonética" e, posteriormente, a disciplina de "Fundamentos de Fonologia e Morfologia". Então, ao apresentar primeiro a Fonética para depois apresentar a Fonologia, os encontros do Apoio

3 Os tutores são alunos da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e em Estudos Literários da UFMG.

Pedagógico ocorriam de forma simultânea com as disciplinas do primeiro período do curso de Letras; assim, serviam como revisão e reforço para os alunos.

As aulas do Apoio eram ministradas com o auxílio de *slides* e compostas por duas partes: uma teórica e uma prática. A parte teórica consistia na explicação do conteúdo e a parte prática na execução de exercícios com a turma, buscando a interação e a participação dos estudantes.

Com a mudança do formato do curso para o modelo remoto, a divisão das aulas permaneceu a mesma, contudo, algumas adaptações tiveram de ser feitas e alguns desafios surgiram. Entre eles, citamos:

- Como manter a parte teórica do curso sem tornar as aulas monótonas e cansativas?
- Como promover a interação com os alunos?
- Como continuar aplicando exercícios, mesmo à distância?
- Como ajudar os estudantes a entenderem a articulação dos sons sem estar frente a frente com eles?

Buscando sanar esses desafios da melhor forma possível, pensamos em algumas soluções que serão apresentadas a seguir. Buscamos escolher ferramentas gratuitas e de fácil acesso para que um grande número de estudantes conseguisse o acesso ao curso sem problemas. Buscando sanar o desafio 1, para a parte teórica do curso, foram gravadas oito videoaulas com o conteúdo programático, disponibilizadas no *YouTube*⁴ no canal da professora. As aulas foram gravadas no *software PowerPoint*, assim, os alunos podiam acompanhar a explicação oral da professora enquanto liam os *slides*. Cada gravação tinha em média 30 minutos. A duração é inferior à das aulas presenciais, que possuíam aproximadamente 1 h 10 min. de duração. Como não há uma interação ao vivo com os alunos, as aulas remotas passaram a ser menores e o modo de exposição, contando com falas e imagens em equilíbrio tornou-se primordial para que não ficassem cansativas e monótonas. Em relação ao desafio 2, para manter uma interação com

4 As videoaulas podem ser acessadas no seguinte link: <https://www.youtube.com/channel/UC6tEo-LkkFWzzbaBCdZMAJw>.

os estudantes, mesmo que virtual, o curso instigou os participantes a tirarem suas dúvidas por comentários aos vídeos ou por e-mail.

Em relação ao desafio 3, a parte prática composta por exercícios foi realizada por meio da plataforma *GoogleForms*.⁵ Foram disponibilizados aos alunos oito exercícios referentes a cada uma das oito videoaulas. Ao finalizar as atividades, os estudantes já recebiam o *feedback* automático com as respostas comentadas. Em relação ao desafio 4, para auxiliar os alunos a entenderem melhor a articulação dos sons, foi indicado o acesso ao site *Fonologia.org*⁶ como suporte. Ressaltamos a importância de compreender a articulação dos sons, uma vez que estudar *Fonética Articulatória* consiste em entender quais os articuladores são responsáveis pela produção dos sons de uma língua.

Além disso, foram indicadas a leitura e a execução dos exercícios do livro *Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios*, da autora Thaís Cristófar-Silva, o mesmo material utilizado nos encontros presenciais e utilizado por muitos professores responsáveis pelas disciplinas de "Fundamentos de Fonética" e "Fundamentos de Fonologia e Morfologia" no curso de Letras. Somado a isso, esse material foi adotado como referência bibliográfica no edital do processo seletivo do mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (Pós-lin) da UFMG nos anos de 2018 e 2019. Assim, acreditamos que, além de reforçar os conceitos iniciais do curso de Letras, estamos incentivando o interesse dos alunos pela formação acadêmica e estreitando os laços entre a Graduação e a Pós-Graduação. A seguir, apresentamos, de forma mais detalhada, como ocorreu o curso de *Fonética e Fonologia* na modalidade remota.

O Apoio de Fonética e Fonologia

Conforme já mencionado, o livro utilizado como referência nas aulas é *Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*, da autora Thaís Cristófar-Silva. A seguir, apresenta-se o programa das aulas:

5 Site de acesso ao Google Sala de Aula, ou *Google Classroom*: <https://classroom.google.com/u/0/>.

6 Conferir: <http://www.fonologia.org/>.

- Introdução à Fonética: Fonética Articulatória: aparelho fonador; fonação; classificação articulatória das consoantes; classificação articulatória das vogais e ditongos, transcrição fonética.
- Introdução à Fonologia: os procedimentos da análise fonêmica; fonemas e alofones; arquifonemas.

O curso ocorreu de forma integralmente *on-line* e gratuita com carga horária total de 16 horas, somadas as partes teórica e prática. Os encontros foram assíncronos, ou seja, as videoaulas foram gravadas e disponibilizadas no *YouTube* no canal da professora. Foram disponibilizadas oito aulas gravadas, com duração média de 30 minutos cada. As atividades foram disponibilizadas por meio do *Google Forms* na plataforma *Google Classroom*. O curso foi dividido em dois módulos:

Módulo I: Fonética Articulatória.

Módulo II: Fonologia: Fonêmica.

Cada um desses módulos conta com quatro videoaulas e quatro exercícios, totalizando oito videoaulas e oito exercícios ao final do curso. As aulas e as atividades tinham de ser realizadas dentro do prazo estipulado pela professora no início de cada semestre. Os alunos que realizaram ao menos 75% do curso, ou seja, cumpriram pelo menos seis das oito atividades, tiveram direito ao certificado. Salientamos que as atividades não tinham caráter avaliativo, tinham apenas o intuito de fixar o conteúdo e atestar a frequência dos alunos. A seguir, apresenta-se o conteúdo ministrado em cada videoaula:

Quadro 1 – Cronograma do curso de Fonética e Fonologia do Apoio Pedagógico

Introdução: o que é Fonética e Fonologia? Fonética articulatória (aparelho fonador, fonação) Texto: Cristófaros-Silva, 2013 (p. 23-46)	Módulo I	01
Fonética articulatória (consoantes do português brasileiro) Texto: Cristófaros-Silva, 2013 (p. 48-66)		02
Fonética articulatória (vogais do português brasileiro) Texto: Cristófaros-Silva, 2013 (p. 66-100)		03
Fonética Articulatória (transcrição fonética) Texto: Cristófaros-Silva, 2013 (p. 106-116)		04
Fonêmica (premissas, SFS, pares mínimos, fonemas) Texto: Cristófaros-Silva, 2013 (p. 117-136)	Módulo II	05
Fonêmica (fonemas, alofones) Texto: Cristófaros-Silva, 2013 (p. 136-151)		06
Fonêmica (arquifonemas) Texto: Cristófaros-Silva, 2013 (p. 152-171)		07
Revisão Fonêmica Texto: Cristófaros-Silva, 2013 (p. 117-171)		08

Fonte: Elaborado pela autora

Resultados

Esta seção apresenta alguns resultados obtidos no primeiro e no segundo semestres de 2020, entre eles, destaca-se a grande quantidade de estudantes de outras localidades, além da UFMG, que tiveram acesso ao curso. Podemos dizer, portanto, que os cursos *on-line* do Apoio Pedagógico da UFMG auxiliaram no processo de tornar o ensino superior gratuito de qualidade disponível para mais pessoas, já que são ministrados por meio de plataformas gratuitas e de livre acesso, como o *YouTube* e o *Google Classroom*. Sabemos, porém, que, infelizmente, grande parte da população brasileira ainda não tem acesso à internet, o que prejudica esse processo. Contudo, os resultados apresentados a seguir foram considerados muito satisfatórios.

Primeiro semestre

No primeiro semestre de 2020, o curso de Fonética e Fonologia do Apoio Pedagógico teve 384 alunos inscritos. Como o limite de alunos por turma no *Google Classroom* é 200, dividimos os 384 alunos em duas turmas. No final do semestre, 241 alunos concluíram o curso e receberam certificado. Solicitamos que esses alunos que concluíram o curso respondessem a um questionário de avaliação, para obtermos um retorno sobre o projeto a fim de aprimorarmos para os próximos semestres. Além disso, o questionário foi importante para conhecer melhor os estudantes, já que continha algumas perguntas pessoais, como o estado e a faculdade de origem deles. Apresentaremos a seguir algumas das perguntas feitas no questionário.

A primeira pergunta foi a respeito da opinião dos alunos sobre as plataformas utilizadas no curso. Observamos que a grande maioria dos alunos (98,8%) gostou da utilização do *YouTube* e do *Google Classroom*. Esse resultado sugere que a plataforma poderia continuar sendo utilizada nos próximos semestres.

A segunda pergunta foi se o curso atendeu às expectativas dos alunos. A maioria dos estudantes (89,9%) respondeu que o curso atendeu totalmente às expectativas. 10,4% respondeu que atendeu parcialmente, e nenhum aluno respondeu que não atendeu às suas expectativas. Isso sugere que, de modo geral, o curso foi proveitoso para a maior parte dos alunos e que, apesar de buscar melhorias para o próximo semestre, a forma como o curso foi ministrado poderia se manter, já que agradou muitos alunos.

Em relação às perguntas pessoais, podemos dizer que o curso atingiu diversos alunos de diferentes localidades. A maioria do público é de alunos do curso de Letras da UFMG, entretanto, há muitos outros estudantes de Letras de outras universidades (Unicamp, USP, UERJ, UFMA etc), de outros cursos e até mesmo pessoas que ainda não pertencem a nenhuma universidade. Essa diversidade de público, antes impossibilitada devido à distância física, é muito positiva tendo em vista o intuito de levar um ensino superior de qualidade para o maior número de pessoas possível.

Além disso, é possível notar, por meio do número de visualizações na plataforma *YouTube*, que o curso atingiu alunos além dos inscritos nas turmas do *Google Classroom*, já que no *YouTube* as videoaulas ficam disponíveis para qualquer pessoa assistir. Considere a Figura 1:

A Figura 1 mostra todas as videoaulas disponibilizadas no canal da professora no *YouTube* e as visualizações de cada vídeo. É possível observar que todos os vídeos possuem mais de mil visualizações. A subseção a seguir apresenta os resultados obtidos no segundo semestre de 2020.

Segundo semestre

O Apoio de Fonética e Fonologia da Faculdade de Letras da UFMG permaneceu ocorrendo em formato *on-line* no segundo semestre de 2020, assim como ocorreu no primeiro. No primeiro semestre, durante os meses de maio a julho, a cada semana, a professora responsável pelo curso postava uma videoaula em seu canal do *YouTube* e uma atividade referente ao vídeo no *Google Classroom*. No segundo semestre, porém, baseando-se nos comentários feitos pelos alunos do primeiro semestre, algumas adaptações foram feitas, a fim de melhorar o curso de Fonética e Fonologia. Entre essas mudanças citamos:

- Maior volume de atividades práticas no *Google Classroom*.
- Prazos maiores para assistir às aulas e realizar as atividades.
- Número reduzido de alunos, para que a professora possa dar mais atenção aos estudantes.

Foram aceitas 150 inscrições e desses 150 estudantes, 48 realizaram ao menos 75% do curso e receberam o certificado. Assim como foi feito no primeiro semestre, solicitamos que os alunos que concluíram o curso respondessem ao questionário final de avaliação. Foi possível notar novamente uma grande variedade de alunos de outras universidades, estados e até países, como a Espanha, por exemplo. Em relação às duas perguntas da seção anterior, apresenta-se, a seguir, os resultados obtidos no segundo semestre.

Em relação à primeira pergunta, observamos que todos os alunos gostaram da utilização do *YouTube* e do *Google Classroom*. Ao comparar com o resultado do primeiro semestre, em que alguns alunos não se adaptaram bem às plataformas, podemos pensar que, após meses de ensino remoto devido à pandemia, os alunos já estavam mais familiarizados ao uso das tecnologias para os estudos e, possivelmente por isso, avaliaram as plataformas de forma positiva.

Em relação à segunda pergunta apresentada na seção anterior, observamos que a maioria (91,4%) dos estudantes respondeu que o curso atendeu totalmente às suas expectativas. 8,6% respondeu que parcialmente, e nenhum aluno respondeu que não atendeu às suas expectativas. Isso sugere, assim como no primeiro semestre, que de modo geral, o curso foi proveitoso para a maior parte dos alunos. A seção seguinte apresenta as considerações finais deste ensaio.

Considerações finais

Este ensaio buscou apresentar o curso de Fonética e Fonologia do Apoio Pedagógico da FALE/UFMG que foi adaptado para o formato à distância durante a pandemia do Covid-19, no ano de 2020. Foi apresentado que o curso era presencial e quais as adaptações e desafios foram enfrentados ao transpor o curso para o formato remoto. Posteriormente, foram apresentados os resultados obtidos com as aulas no primeiro e no segundo semestres e fizemos uma breve reflexão sobre a importância do curso à distância no processo de fornecer ensino superior gratuito e de qualidade para o maior número de pessoas possível. Apesar dos diversos pontos positivos apresentados neste texto, ainda é preciso ressaltar a importância de se continuar refletindo e pensando em formas alternativas para que o ensino superior alcance até mesmo aqueles que não possuem acesso à internet.

Referências

Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras da UFMG. Desenvolvido pelo setor de tecnologia da FALE/UFMG, 2016. Apresenta o projeto do Apoio Pedagógico. Disponível em: <https://grad.letras.ufmg.br/apoio-pedagogico/o-projeto>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. *Fonética e fonologia do português*: Roteiros de estudos e guias de exercícios. 10. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

UFMG, Faculdade de Letras. *Matriz Curricular*: Versão curricular D-20181. Belo Horizonte: UFMG, 2017. Disponível em: <https://grad.letras.ufmg.br/curso/matriz-curricular>. Acesso em: 20 jan. 2021.

Um novo apoio: O perfil do estudante do Apoio Pedagógico no contexto da pandemia

Ana Clara Molina Ramos
Isadora Santos Ribeiro
Julia Maria das Dores Duarte
Mariana Amaral Terra

O Apoio Pedagógico ao Núcleo Comum da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) oferece minicursos que abordam as temáticas das disciplinas dos dois semestres iniciais da Graduação em Letras, períodos denominados, pelo Projeto Político-Pedagógico, de Núcleo Comum. As atividades do Apoio Pedagógico, portanto, objetivam, em primeiro lugar, auxiliar os estudantes recém-ingressos no ambiente acadêmico a se adaptarem ao universo teórico dos conceitos linguísticos e literários. A principal missão desse projeto é introduzir e ressaltar os conteúdos de formação, a fim de promover uma relação de leituras imprescindíveis para o estudante, independentemente do percurso¹ que será escolhido.

Em seus mais de dez anos de história², o Apoio Pedagógico teve como modalidade de ensino prioritária, a presencial, em que o tutor responsável por cada área de estudo (linguístico ou literário) ministrava

1 O estudante do diurno poderá optar, no final do segundo período, por um dos seguintes percursos: Licenciatura em Inglês, Português; Português-Francês, Português-Italiano; Bacharelado em Estudos Linguísticos: Letras Clássicas: Grego e/ou Latim, Francês, Inglês, Italiano, Tradução do Português-Francês, Português-Grego, Português-Italiano ou Português-Latim. No período noturno, o estudante pode optar por: Licenciatura em Inglês, Português, Português-Alemão, Português-Espanhol; Bacharelado em Edição, Estudos Linguísticos, Estudos Literários, Alemão, Espanhol, Inglês, Tradução Português-Alemão ou Português-Espanhol. Para maiores informações, consultar as matrizes curriculares de cada percurso em: <https://grad.lettras.ufmg.br/curso/matriz-curricular>.

2 O Colegiado da Faculdade de Letras desenvolveu o projeto do Apoio Pedagógico em 2010, com base nas disciplinas do Núcleo Comum da graduação.

oito encontros em um horário definido na semana, na Faculdade de Letras. Assim, por questões práticas, apenas estudantes da instituição conseguiam participar. A frequência, atestada por uma lista de presença e computada ao final do semestre, dava direito ao aluno participante de 75% da carga horária dos cursos do Apoio a um certificado a ser integralizado em seu currículo, no grupo das Atividades acadêmico-científico-culturais.

Para que as atividades promovidas fossem bem-sucedidas:

foi necessário que houvesse pessoas para organizar horários, listas de chamadas, pensar em possíveis divulgações e resolver contratempos. [...] Nesse período, tínhamos como tarefa organizar o Apoio Pedagógico com cronogramas, horários e locais, e participar das aulas, [...] além de que, estando em diálogo direto com os estudantes da pós-graduação, nos foi facilitado o delineamento das possibilidades de continuação das atividades acadêmicas, como a pós-graduação, ou de perspectivas de trabalho.³

Essa organização, relatada pelas monitoras do Apoio em 2019, denota a forma de diálogo estabelecida entre estudantes, estagiários docentes e coordenação. Nesse sentido, os objetivos da monitoria de então eram: a promoção do diálogo com os estudantes para tirar dúvidas de ordem burocrática e resolver eventuais problemas; o auxílio aos estagiários docentes em relação a cronogramas e horários; a emissão de certificados; a divulgação dos cursos do Apoio e a participação nas aulas.

Entretanto, quando a pandemia do coronavírus surgiu no mundo, a necessidade do isolamento social impossibilitou a realização das atividades presenciais na UFMG. Nesse cenário, o ensino remoto, isto é, a incorporação das ferramentas tecnológicas ao Projeto Pedagógico das atividades presenciais, tornou-se uma realidade, e diversas instituições acadêmicas se viram na obrigação de adotar novos métodos de ensino e aprendizagem. Assim, o Apoio Pedagógico precisou se reinventar nesse contexto, com o objetivo de continuar auxiliando os estudantes nas disciplinas introdutórias da Graduação em Letras. Para além da adaptação do projeto e de cada tutoria já explicitada neste livro, a monitoria e o perfil dos alunos também se modificaram. Isso se deu porque os cursos, por serem oferecidos virtual e gratuitamente,

3 BERNANDES; TOBIAS, A significação do Apoio Pedagógico na formação discente, 2020, p. 93.

atingiram uma nova forma de divulgação e, mais importante, um novo público, interno e externo à UFMG.

Nesse cenário, ainda que o cronograma dos cursos tenha sofrido poucas alterações, a relação e forma de comunicação entre estudantes e tutores tornaram-se completamente diferentes. Em primeiro lugar, as aulas presenciais foram substituídas por videoaulas no *YouTube* e atividades no *Google Classroom*. Outro grande exemplo foi a troca da lista de presença dos encontros por formulários *on-line* do *Google Forms*, os quais foram utilizados tanto para validar o acompanhamento das aulas assíncronas pelos estudantes quanto para conhecê-los melhor e entender seus perfis e opiniões sobre os cursos ofertados. A frequência foi auferida também pela realização, por parte dos alunos, de exercícios e comentários das aulas, postados na plataforma indicada em cada curso. Ademais, duas novas formas de comunicação foram criadas: o e-mail do Apoio e a página no *Instagram* (@apoiofale.ufmg), com o objetivo de auxiliar na divulgação e no acompanhamento dos alunos durante o período dos cursos. Percebeu-se também a necessidade de manter um canal tira-dúvidas, não só sobre o conteúdo dos estudos linguísticos e literários, mas também informações sobre o funcionamento do curso de Letras, sobre o currículo e os grupos que o formam, sobre oportunidades de bolsas acadêmicas e até mesmo de intercâmbio. Essa necessidade parece estar relacionada ao isolamento a que os alunos foram submetidos, privando-os de contato com os colegas, com os docentes e os funcionários da Letras. Para a resolução das dúvidas de origem administrativa, a coordenadora do projeto se colocou à disposição.

Sob a perspectiva da modalidade virtual, é importante ressaltar os cursos do Apoio Pedagógico oferecidos durante o período de isolamento. Com a paralisação das aulas em março, o Apoio Pedagógico se mobilizou e rapidamente se reinventou. Já entre abril e julho, transpusemos para o ambiente virtual os seguintes cursos: "Fundamentos de Fonética e Fonologia"; "Sintaxe na Perspectiva da Gramática Tradicional"; "Introdução aos Estudos Literários e Teorias da Narrativa" e; "Teorias da Poesia e Questões de Literatura". No período entre agosto de 2020 e janeiro de 2021, com a entrada de mais um estagiário docente dos Estudos Literários e a criação de novos conteúdos por parte dos estagiários veteranos,

houve uma ampliação da oferta com a introdução de três novos cursos: "Introdução à Teoria da Poesia", "Fonética e Fonologia", "Gramática Tradicional: Morfossintaxe da Língua Portuguesa",⁴ "Introdução aos Estudos Literários" e "Teorias da Narrativa", "História Síncrona da Literatura Portuguesa", "Mitologia Clássica" e "A semente, a tábua, rasa, o índio de papel: notas sobre a escola de formação literária brasileira". Destacamos, pois, que nessa segunda oferta, com a introdução de conteúdos de enriquecimento do currículo, nem todos os cursos estavam diretamente relacionados às disciplinas do Núcleo Comum.

Com as diferentes temáticas oferecidas pelo Apoio Pedagógico na modalidade *on-line*, em 2020, o projeto expandiu os seus horizontes para além da Faculdade de Letras e da própria UFMG. Nesse sentido, este texto busca apresentar um panorama da adaptação das atividades do Apoio Pedagógico, especialmente, da monitoria, para a modalidade remota. Além disso, pretende-se traçar o perfil dos estudantes dos cursos durante esse período para entender os padrões sociológicos das pessoas interessadas no Apoio. O levantamento de dados sobre o perfil e as necessidades acadêmicas do nosso público alvo nos permitiu investigar as melhores estratégias pedagógicas adotadas, os métodos empregados de maior ou menor impacto, a divisão de conteúdos e a reação do estudante aos conteúdos apresentados. Como o projeto está sempre se atualizando, os dados coletados servirão de parâmetro para se pensar em melhorias com o objetivo de reforçar conteúdos, esclarecer conceitos, familiarizar o aluno com as teorias linguísticas e literárias, sedimentar as bases de seu percurso e enriquecer seu repertório de leitura e vivência acadêmica. No entanto, antes dessa exposição, é necessário entender o conceito de ensino a distância. Nesse sentido, Michel Moore e Greg Kearsley expõem: "Educação a distância é o aprendizado em um local diferente do ensino, que necessita da comunicação por meio de tecnologias e de uma organização institucional especial."⁵

O Apoio Pedagógico, durante o ano letivo de 2020, precisou ajustar todas as suas estratégias de ensino para uma modalidade

4 Na verdade, este curso é uma ampliação do curso anteriormente ofertado, Sintaxe, na perspectiva da Gramática Tradicional, de modo a atender aos alunos da graduação com um curso completo de GT.

5 MOORE; KEARSLEY, *Distance education: a systems view*, 2012, p. 2, tradução nossa.

remota, em vista da pandemia do novo coronavírus. Diante do inusitado da situação, o que se implantou em toda a Universidade foi o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que se diferencia do EaD por sua urgência no preparo dos materiais e rápida adaptação aos meios digitais, sem o planejamento e os estudos necessários. No entanto, o grupo do Apoio Pedagógico, formado por uma juventude já inserida no meio virtual e com pré-disposição ao novo, transformou uma situação de crise numa oportunidade de aprimoramento. As monitoras tiveram que adaptar a métrica dos formulários eletrônicos para fins didáticos, incrementar o manuseio de *e-mails*, lançar-se à rede social do *Instagram* e elaborar uma maneira mais prática para emissão e distribuição de certificados. Com a mudança do perfil da didática utilizada pelo Apoio Pedagógico no contexto de pandemia, nunca foi tão necessário diversificar os métodos de ensino-aprendizagem.

A metodologia desta pesquisa é de caráter quantitativo e se baseia nas respostas dadas pelos alunos nos formulários de avaliação de cada curso. Estes formulários foram criados por meio da ferramenta *Google Forms*. A escolha desta plataforma se deu em virtude da sua alta popularidade como mecanismo de coleta e armazenamento de dados e de seu fácil manuseio. Além disso, essa ferramenta gera gráficos automáticos a partir dos dados obtidos, facilitando a leitura e a interpretação dos mesmos.

Como primeiro passo, os tutores divulgaram os formulários para os participantes. Estes ficaram disponíveis durante o período de um mês após o término de cada curso. Acompanhando-os, havia uma carta de apresentação explicando os objetivos da pesquisa, além do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. As identidades dos voluntários foram resguardadas pelas monitoras responsáveis pela pesquisa, conforme anunciado no termo de consentimento informado, que garantia direito à participação voluntária e ao afastamento da pesquisa se e quando os participantes o desejassem.

Neles foram expostas as perguntas para avaliação dos cursos, para que, no fim da coleta desses dados, fosse realizada a análise crítica das respostas e suas respectivas consequências no curso oferecido. As perguntas foram elaboradas nas modalidades múltipla escolha, respostas

descritivas e caixa de seleção; além disso, foram adicionadas perguntas específicas para cada curso, de acordo com a preferência dos tutores.

Os itens a serem respondidos foram os seguintes:

- Idade
- Cidade/Estado
- Profissão
- Se estudante: Qual curso? Qual período? Qual instituição?
- Em relação ao curso do Apoio Pedagógico, qual o motivo do interesse?

Foi computado um bom número de respostas dos participantes do Apoio Pedagógico do primeiro semestre de 2020, 509 participantes; e do segundo, 105 participantes⁶. Além disso, é importante ressaltar que para as quatro primeiras perguntas, os participantes precisavam redigir suas respostas, já na quinta pergunta, alguns tutores optaram por resposta livre e outros pela seleção das seguintes opções:

- Para introduzir meus conhecimentos na área;
- Para ampliar meus conhecimentos na área;
- Para receber o certificado de participação (15h);
- Interessei-me pelas referências bibliográficas;
- Para passar o tempo;
- Outros (opção de resposta livre).

A seleção das perguntas obedeceu a critérios de conhecimento abrangente e também específico, uma vez que se buscou analisar o conjunto do público atendido pelo Apoio e também a particularidade da motivação do participante. Assim, ainda que limitadamente, saber a idade, a localidade e a profissão nos permite estabelecer: a faixa etária de quem busca tal conteúdo; as regiões do país a que chegam os cursos; o *status* social da pessoa que busca esse tipo de conhecimento. A questão do interesse, principalmente quando escrita livremente, oferece uma pequena, mas instigante ideia das expectativas, das necessidades e do nível de motivação dos participantes, principalmente em relação à UFMG, pois o reconhecimento dessa instituição agrega valor aos cursos.

6 O total de respostas dos questionários referentes ao segundo semestre de 2020 foi 111, porém, excluindo as repetições, consideramos 105 alunos. Na contagem total, os participantes que não autorizaram a utilização de seus dados foram contabilizados, mas não entraram nas outras análises. Dessa forma, o total para as análises será 103 participantes.

A partir da análise das respostas dos estudantes, obteve-se os seguintes resultados:

Primeiro semestre de 2020

No curso "Introdução aos Estudos Literários e Teorias da Narrativa", oferecido pelo professor Rafael Silva, 118 alunos responderam os formulários, sendo 22 alunos da região de Belo Horizonte, 22 de outras cidades do estado de Minas Gerais e 74 de outros estados – incluindo Bahia, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Paraíba, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo, além do Distrito Federal. A idade dos participantes variou entre 18 e 64 anos e apresentou a moda⁷ de 18 anos. Dos 118 participantes, a maioria deles (58) era estudante; o restante variou entre professor, advogado, auxiliar administrativo, enfermeiro etc. Ao serem perguntados sobre o motivo do interesse pelo curso, cerca de 82 participantes responderam que era uma oportunidade de ampliar os conhecimentos da área.

O curso "Introdução à Teoria da Poesia", oferecido pelo professor Otávio Moraes, obteve 32 alunos participantes. A idade mínima foi de 18 anos e a máxima foi de 64 – a moda de 18 anos. Cerca de 17 participantes disseram morar na cidade de Belo Horizonte ou região, 9 são de outras cidades do estado de Minas Gerais e os outros 7 são de cidades do estado do Amazonas, Ceará, Mato Grosso, Paraná e Rio de Janeiro. A profissão que mais apareceu na pesquisa foi "estudante" (com 21 respostas) e a maioria dos participantes (19) responderam que o motivo pelo interesse no curso foi para introduzir os conhecimentos na área.

Por sua vez, o curso de "Sintaxe: na perspectiva da Gramática Tradicional", ofertado pelo professor Jeander Cristian, obteve 118 respostas no formulário de avaliação. O perfil das idades variou entre 17 a 64 anos e a idade que mais apareceu nas amostras foi 23 anos. Observou-se que 51 dos participantes da pesquisa eram da Região Metropolitana de Belo Horizonte; 23, do estado de Minas Gerais; e 44, de outros estados – Acre, Goiás, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo,

⁷ Idade mais repetida na amostra.

Tocantins e do Distrito Federal. Como nas últimas análises, a profissão "estudante" foi a que mais apareceu nesse formulário com 58 respostas. Ademais, 107 alunos escolheram participar do curso para ampliar os conhecimentos na área.

Por último, o curso "Fonética e Fonologia", que teve como tutora a professora Amanda Ivo, somou 242 respostas ao formulário. As idades variaram entre 17 até 70 anos e a idade que mais apareceu na pesquisa foi, como nos outros cursos, de 18 anos. Quanto à cidade de origem obteve-se: cerca de 114 alunos de outros estados como Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Pernambuco, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e do Distrito Federal; 87 alunos oriundos das cidades de Belo Horizonte e região; 39 alunos de cidades do estado de Minas Gerais; um aluno da cidade de Nottingham, na Inglaterra; e um aluno da Cidade do México, capital mexicana. A profissão de "estudante" foi predominante, com 144 respostas para o quesito "profissão". A maioria dos alunos se interessou pelo curso para introduzir e/ou ampliar os conhecimentos na área de fonética e fonologia, com 228 respostas nesses tópicos.

Segundo semestre de 2020

No segundo semestre de 2020, o curso "Introdução aos Estudos Literários e Teorias da Narrativa", ministrado por Rafael Silva, contou com a participação de oito pessoas, entre 19 e 40 anos. Entretanto, um dos participantes não autorizou a utilização de suas respostas, de modo que foram analisadas as respostas de sete participantes. Entre eles, dois estudantes, duas advogadas, uma professora e um servidor público. Todos têm formação relacionada à área de Letras, sendo cinco estudantes de graduação (UFMG e UFRJ) e dois estudantes da pós-graduação (UFMG e UERJ). Além disso, os dois motivos mais apontados para o interesse no curso dizem respeito à ampliação dos conhecimentos na área e ao interesse pelas referências bibliográficas, de forma que cinco dos 8 estudantes marcaram ambas as opções descritas.

Já no curso de "Mitologia Clássica", também do professor Rafael Silva, tirando três repetições, o formulário foi respondido por 29 alunos.

Entretanto, como duas pessoas negaram a permissão para utilizar suas respostas, ainda que anonimamente, serão considerados 27 alunos nessa análise. As idades dos estudantes variaram entre 18 e 64 anos. O estado predominante foi Minas Gerais, com 10 estudantes. Em seguida, sete alunos eram de São Paulo, cinco do Rio de Janeiro. Da região Sul, quatro alunos participaram, dois do Rio Grande do Sul, um do Paraná e um de Santa Catarina. Por fim, da região Centro-Oeste do país, tivemos um aluno do Distrito Federal e um de Goiás. No aspecto profissional, participaram advogado, comunicólogo, dramaturgo, educador/professor, historiador, ator, servidor público e zelador. Entretanto, a resposta com maior frequência, comum a 15 pessoas, foi "estudante". Nesse sentido, todos os níveis acadêmicos foram atingidos, desde ex-alunos e graduandos (licenciatura e bacharelado) a mestrandos e doutorandos. Os cursos recorrentes foram Letras, Filosofia, História e Direito das seguintes universidades: UFMG, USP, UFS, UFRJ, UnB, UFRGS, UFOP, UFTPR, UFU, UNISA, UESB, UNIOESTE e UniEvangélica. Quanto aos motivos que levaram esses estudantes a participarem desse minicurso do Apoio Pedagógico, os mais mencionados foram introduzir e ampliar conhecimentos na área, inclusive, com um interesse especial pela abordagem da Letras em relação à bibliografia clássica; interesse também pela modalidade virtual gratuita e pelo certificado de 15h de atividades extracurriculares.

Já o curso "História Síncrona da Literatura Portuguesa", ofertado pelo professor Otávio Moraes, foi finalizado por duas pessoas, ambas cursam a Graduação em Letras na UFMG e residem em Minas Gerais. Uma delas atua como advogada e tem 29 anos e a outra como professora e tem 45 anos. Ademais, os motivos da realização do curso apontados foram ampliar os conhecimentos na área e passar o tempo. O tutor também ministrou o curso "Introdução à Teoria da Poesia" que, por sua vez, foi realizado por uma professora de 42 anos da cidade de Contagem (MG) que objetivava ampliar seus conhecimentos na área.

O formulário do curso de "Gramática Tradicional: Morfossintaxe da Língua Portuguesa", ministrado por Jeander Cristian e Larissa Duarte, obteve 21 respostas, que, desconsiderando as repetições, correspondem a 19 alunos. Desses, 47,36% são do estado de Minas Gerais. Os demais alunos são de São Paulo, Rio de Janeiro, Amazonas,

Ceará, Acre, Tocantins e Pernambuco. Quanto às instituições de origem desses alunos, oito estão ligados à UFMG, sendo a maioria da graduação em Letras e apenas um da Faculdade de Direito. O curso contou também com estudantes de Letras da UECE, UFRJ, UFAC, USP e Unicamp. Além de um estudante de especialização *lato sensu* na UFMS, um estudante da IFTO e um estudante da UFAM, ambos com cursos não identificados. No quesito "idade", os estudantes possuem a faixa etária entre 18 e 46 anos. Esses dados explicam porque tivemos 63,13% de respostas "estudante" para a pergunta profissão, além de um Assistente de relacionamento, um "Corretor de redação *freelancer* e professor particular", um "Encarregado de RM", um Professor, uma Professora, um Secretário Executivo e um desempregado ("Não tenho profissão no momento"). Se pensarmos nas respostas para "Por que se interessou pelo minicurso oferecido pelo Apoio Pedagógico?", elas também estão em consonância com o apresentado anteriormente, já que, todos afirmaram ter interesse na área e que gostariam de reforçar os conhecimentos. Inclusive, dos 19 alunos, três destacaram a importância do curso para professores de Língua Portuguesa em formação e um para uma reflexão crítica sobre a Gramática Tradicional.

Os 35 participantes do curso "Fonética e Fonologia", da professora Amanda Ivo, estão na faixa etária de 18 a 53 anos. A maioria dos participantes atua ou como professor ou ainda está na graduação em Letras. Nesse sentido, o curso contou com estudantes de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal Fluminense (UFF), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Regional do Cariri (URCA), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), da Universidade Federal do Acre (UFAC), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e da UniCesumar. Além disso, estudantes de Mestrado da UFMA e da Universidade Federal do Pará (UFPA) também participaram, bem como um estudante de Barcelona, Espanha. Esse foi o curso que contou com a maior diversidade de estados brasileiros participantes, onze alunos de Minas Gerais, dois do Rio Grande do Sul, cinco do Acre, três de São Paulo, quatro do Rio de Janeiro e dois do Maranhão. Ademais,

os estados do Espírito Santo, do Ceará, do Amazonas, do Sergipe, do Pará, do Amapá e do Paraná tiveram um estudante cada. Em relação aos motivos que influenciaram na escolha do curso, sete alunos apontaram a ampliação/complementação como o principal motivo e doze estudantes apontaram a revisão do conteúdo. Em menor grau, o aperfeiçoamento do conteúdo também motivou a realização do curso (quatro alunos), assim como o gosto pelo tema (dois alunos).

Por fim, o curso "A semente, a tábua rasa, o índio de papel: notas sobre a escola de formação literária brasileira", do tutor Thales Moura, contou com a participação de dez pessoas entre 21 e 48 anos. A profissão mais recorrente foi a de professor, porém um assistente administrativo, um estudante, uma recepcionista e um servidor público também participaram. Quanto à localização geográfica, sete participantes são de Minas Gerais e os estados Espírito Santo e Goiás e do Distrito Federal contaram com um participante cada. A maioria dos participantes está vinculada à Graduação em Letras, de modo que o curso contou com dois estudantes da UFMG, um da Universidade Federal de Goiás (UFG), um da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), um da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), um aluno de mestrado na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e um doutorando da Universidade de Brasília (UnB). Além disso, o motivo de maior interesse pelo curso foi a possibilidade de ampliar os conhecimentos na área.

Após a aplicação dos questionários do primeiro semestre e a realização de análises das respostas, observou-se que a idade dos participantes variou entre 17 e 70 anos, e alunos com a idade de 18 anos foram a maioria em três dos quatro cursos oferecidos.⁸ Outro aspecto diagnosticado na pesquisa foi o alcance dos cursos do Apoio Pedagógico em 18 estados, das cinco regiões do Brasil, e em duas cidades estrangeiras.

Para os cursos do segundo semestre, notaram-se pontos importantes a serem destacados na análise dos questionários. Em primeiro lugar, vale ressaltar que os cursos do Apoio Pedagógico atingiram alunos de todas as cinco regiões brasileiras. Ademais, a maioria dos participantes

8 "Introdução aos Estudos Literários e Teorias da Narrativa"; "Introdução à Teoria da Poesia"; "Sintaxe: na perspectiva da gramática tradicional; e Fonética e Fonologia".

se declararam estudantes de universidades federais, inclusive, especialmente numerosos foram aqueles da área de Letras e da UFMG. Esses dados estão relacionados entre si, na medida em que a universidade é um ambiente plural, que abriga indivíduos de outros estados, e até mesmo de outros países. Apesar de vários estudantes retornarem às suas cidades de origem devido à pandemia, essa característica multicultural da UFMG foi mantida, já que o vínculo entre alunos e Universidade foi preservado. Outro aspecto que, nessa perspectiva, demonstra estar em consonância com o exposto até o momento é a idade dos indivíduos que completaram o curso no segundo semestre. A faixa etária geral foi entre 18 e 64 anos, porém, com o maior número de pessoas entre 18 e 40 anos (86,4%). Evidentemente, essa faixa etária compreende tanto pessoas iniciando a graduação (20 anos) quanto aquelas já a caminho de uma especialização em determinada área (entre 30 e 40 anos). O resultado da pesquisa do Apoio Pedagógico está em consonância com o da pesquisa "Cursos de Especialização *Lato Sensu* no Brasil", promovida pelo Instituto Semesp, que concluiu que os alunos matriculados em cursos de especialização de nível superior têm idade entre 25 a 34 anos.⁹ Esse fato nos recompensa no sentido de que o papel social do Apoio Pedagógico da FALE/UFMG está sendo cumprido na sociedade brasileira, ao atingir um público que ficou, de certa forma, desamparado pela suspensão total ou parcial das aulas presenciais, tendo como único recurso os conteúdos gratuitos e de fácil acesso na internet.

Pensando nos conteúdos contemplados pelos cursos do Apoio Pedagógico, há uma pequena diferença entre as áreas de Linguística e Literatura. Os cursos de Linguística¹⁰ contaram com 54 alunos, enquanto os de Literatura¹¹ com 49 participantes. Apesar de ser uma diferença mínima entre os números absolutos de alunos, os cursos de Literatura apresentam uma média de 9,8 estudantes por curso e os de Linguística, uma média de 27 por curso, ressalta-se que se trabalhou, nos Estudos

9 Disponível em: <https://www.semesp.org.br/imprensa/88-dos-alunos-de-pos-graduacao-estudam-em-ies-privadas>.

10 "Gramática Tradicional: Morfossintaxe da Língua Portuguesa" e "Fonética e Fonologia".

11 "Introdução aos Estudos Literários e Teorias da Narrativa", "História Síncrona da Literatura Portuguesa", "Introdução à Teoria da Poesia", "Mitologia Clássica" e "A semente, a tábua rasa, o índio de papel: notas sobre a escola de formação literária brasileira".

Linguísticos, com limite de vagas. Esses dados demonstram existir uma preferência pelos cursos de Linguística, que poderia estar relacionada ao interesse de algumas pessoas em prestar concursos públicos (profissional ou acadêmico). Por exemplo, o curso de "Gramática Tradicional: Morfossintaxe da Língua Portuguesa" oferece subsídios em morfologia e sintaxe, assuntos frequentemente exigidos nessas provas. Esse fenômeno de crescimento da procura por cursos de linguística não se via, no entanto, nesses mesmos cursos na modalidade presencial. O curso "Fonética e Fonologia", por sua vez, apresenta tópicos que não foram aprofundados na Educação Básica, de modo que os estudantes têm uma tendência a relatar maior dificuldade nesses conceitos, o que justifica o número expressivo de alunos do primeiro período da Graduação em Letras. Os cursos ligados aos Estudos Literários sempre tiveram, na Faculdade de Letras, tendência a obter uma maior procura, o que nos faz ver uma diversidade de público em termos de objetivos e perfis proporcionada pelo meio virtual ao Apoio Pedagógico.

Por fim, não se pode desatender a evidente diferença entre o número de participantes no primeiro semestre comparado aos números do segundo. No início das atividades remotas do Apoio Pedagógico, em maio de 2020, a pandemia ainda estava começando. Naquele período, as aulas não haviam sido retomadas e os cursos *on-line* e gratuitos tornaram-se uma excelente válvula de escape para liberarmos a ansiedade de termos nossas vidas acadêmicas interrompidas e uma oportunidade de continuar em contato com assuntos que nos interessavam. Entretanto, a permanência da pandemia e o retorno das aulas na modalidade remota emergencial enfraqueceram o engajamento com os cursos do Apoio Pedagógico. A exaustão, tanto física, quanto mental, superou a vontade de procurar por atividades extracurriculares, ainda mais relacionadas a temáticas que não eram mais novidade, no segundo semestre, para os alunos da UFMG. Portanto, observa-se, nesse período, que houve uma redução de 78,97% do número de participantes concluintes dos cursos ofertados com relação aos dados do semestre anterior.

Considerações Finais

À luz desta pesquisa, observa-se que o Apoio Pedagógico foi capaz de ampliar o seu público para além dos estudantes de Letras da UFMG como consequência do caráter virtual com que os cursos foram concebidos no contexto da pandemia em 2020. Além disso, foi necessário modificar os suportes e métodos da monitoria e dos tutores para apoiar a criação de uma experiência positiva para os estudantes. Nesse contexto, as melhores estratégias adotadas constituíram o planejamento adequado no processo de adaptação dos cursos e avaliações de presença, e a divulgação em massa na página do Apoio Pedagógico no site do Colegiado da Faculdade de Letras, nos e-mails dos estudantes e, principalmente, no perfil do *Instagram*.

Nesse sentido, a fim de que o projeto continue expandindo o seu alcance, observa-se uma necessidade da oferta desses cursos na modalidade remota após o término do isolamento social, uma vez que isso garante a democratização do acesso de diferentes estudantes a um ensino de qualidade como o da UFMG. Um aspecto importante a ser mencionado é que os formulários, por terem sido redigidos parcialmente pelos tutores e parcialmente pela monitoria, não apresentaram uma padronização, algo que se mostra necessário para futuras análises. Além disso, é essencial haver um levantamento de dados em relação às plataformas de divulgação que mais atingiram os alunos, a fim de que o Apoio possa continuar o seu processo de expansão.

Concluimos reafirmando a importância do Apoio Pedagógico para a formação da comunidade acadêmica e do público externo. Nesse sentido, a necessidade de abordar as temáticas do Núcleo Comum da Faculdade de Letras revela-se imprescindível, especialmente, para os novos calouros de cada semestre. Entretanto, percebe-se que a promoção de cursos sobre assuntos diferentes do programa pedagógico também possibilita a criação de um novo público, de modo que as temáticas não fiquem restritas apenas aos estudantes das primeiras disciplinas do curso de Letras, mas atendam também o público em geral.

Referências

BERNANDES, Tatiana P. L.; TOBIAS, Bruna R. S. A significação do Apoio Pedagógico na formação discente. In: PENNA, Heloísa; SILVA, Rafael (orgs.), *Projeto pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais: ensaios de vivências*. Belo Horizonte: Editora Viva Voz, 2020. p. 93-102.

MOORE, Michel G.; KEARSLEY, Greg. *Distance education: a systems view*. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 2012.

Sobre os autores

Heloísa Maria Moraes Moreira Penna possui graduação em Letras (Licenciatura: Português) pela Universidade Federal de Minas Gerais (1990), graduação em Letras (Licenciatura: Latim) pela Universidade Federal de Minas Gerais (1994), mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998 – Linha de pesquisa “Linguística Histórica”), doutorado em Letras Clássicas pela Universidade de São Paulo (2007 – Métrica horaciana) e Pós-doutorado em Letras Clássicas pela Universidade de Campinas (2016 – *Geórgicas IV* de Virgílio). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Latim, atuando principalmente nos seguintes temas: Horácio, literatura latina, poesia latina, métrica latina, linguística histórica (retenção do ele-acusativo com referência ao latim), Cláudio Claudiano e a épica da Antiguidade Tardia, e Epigramas atribuídos a Sêneca.

Rafael Guimarães Tavares da Silva é estudante de Língua e Literatura Clássicas (Grego Antigo), doutorando no Pós-Lit da UFMG, com mestrado e graduação na área por essa mesma instituição. Tem interesses que vão da Filosofia e da História (Antigas e Contemporâneas) à Literatura, além de teoria e prática da Tradução e da Educação. Elaborou uma monografia dedicada a *Uma poética de Platão*, uma dissertação chamada *Arqueologias do drama: uma arqueologia dramática*, e atualmente desenvolve sua tese *O Evangelho de Homero: Por uma outra história dos Estudos Clássicos*.

Entre 2017 e 2019, participou da organização do Seminário de Estudos Clássicos e Medievais, ligado ao NEAM, e atuou como professor substituto de Grego Antigo na UFMG em 2019. Atualmente, edita o periódico acadêmico *Em Tese* e leciona no Apoio Pedagógico da FALE-UFMG.

Otávio Moraes é doutorando em Literaturas Clássicas e Medievais pela UFMG. Escreveu uma dissertação sobre Camões e, na tese, pesquisa sobre o trovadorismo galego-português. Seus estudos e pesquisas partem da relação entre a disciplina Literatura Portuguesa e as questões e problemas provenientes do campo da Teoria da Literatura. Principalmente temas como recepção, autoria, forma literária e historiografia literária.

Thales Gabriel Trindade de Moura é aluno de doutorado em Estudos Literários do Pós-Lit da UFMG. Possui Mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura e graduação em Letras pela UFSJ. Realizou, ainda, pós-graduação em Didática e trabalho docente pelo IFMG – campus São João del-Rei. Atualmente, leciona cursos relacionados à área temática de Literatura Brasileira no Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras da UFMG e atua como professor substituto de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico Português/Literatura, IFMG – Congonhas.

Jeander Cristian da Silva é graduado em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) pela UFMG e mestre em Estudos Linguísticos pela mesma instituição. Autor da dissertação *Axiotopônimos: um estudo dos logradouros públicos da cidade de Betim*, sob orientação da Professora Doutora Maria Cândida Trindade Costa de Seabra. Doutorando em Estudos Linguísticos pela UFMG. Tem experiências na área de Linguística Teórica e Descritiva, pautando-se nos seguintes temas: Lexicologia e Toponímia. Atua como estagiário docente, pelo PIFD, no projeto Apoio Pedagógico da FALE/UFMG, lecionando as seguintes disciplinas: "Fundamentos de Sintaxe"; "Fundamentos de Semântica"; "Sintaxe, na perspectiva da Gramática Tradicional" (*on-line*) e "Gramática Tradicional: Morfossintaxe da Língua Portuguesa" (*on-line*). Integrante do Grupo de Pesquisa GELNAL/UFAC (Grupo de Estudos do Léxico e Narrativas da Amazônia Legal).

Larissa Gouveia Duarte é Bacharela em Letras-Espanhol com ênfase em Tradução (UFMG), licenciada em Espanhol (UFMG) e em Português (PUC Minas), possui especialização em Ensino de Espanhol e em Língua Espanhola e suas Literaturas (UNESA). Cursa o mestrado em Poéticas da Tradução no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UFMG e atua lecionando em projetos e escola particular de Belo Horizonte.

Amanda Fernandes Ivo é aluna de doutorado em Estudos Linguísticos do Pós-Lin da UFMG. Possui Mestrado em Estudos Linguísticos e graduação em Letras pela mesma instituição. É autora da dissertação intitulada *O apagamento da vogal alta anterior em sequências* [si].C. É membro do Laboratório de Fonologia da UFMG e tem interesse nos estudos na área de Fonética e Fonologia. Lecionou a disciplina "Fundamentos de Fonética" em 2019 na FALE/UFMG. Atualmente, leciona o curso de "Fonética e Fonologia" do Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras da UFMG.

Ana Clara Molina Ramos é graduanda em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais com habilitação em Licenciatura Português. Atualmente, é monitora de Linguagens no cursinho popular Humanizar da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich) da UFMG e monitora do Apoio Pedagógico ao Núcleo Comum da Faculdade de Letras da UFMG.

Isadora Santos Ribeiro é graduanda em Letras - Português e Alemão pela Universidade Federal de Minas Gerais. Já atuou como estagiária no PIBID, já foi monitora do Apoio Pedagógico da Faculdade de Letras da UFMG, hoje atua como monitora de Oficina de Língua Portuguesa e como professora de inglês em uma escola *on-line*.

Julia Maria das Dores Duarte é estudante de graduação em Letras, com habilitação Bacharelado em Estudos Linguísticos e ênfase em Linguística Teórica-Descritiva pela Faculdade de Letras – UFMG. Compõe o grupo de pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Semântica Lexical (NuPeS) da UFMG e tem interesse pelos verbos. É integrante do projeto de extensão "Práticas de ensino de Língua Portuguesa" e foi monitora voluntária do Apoio Pedagógico no primeiro semestre de 2020.

Mariana Amaral Terra é graduanda em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais com habilitação em Licenciatura Português-Francês. Atualmente, é monitora do Apoio Pedagógico ao Núcleo Comum da Faculdade de Letras da UFMG e tutora voluntária no Projeto Incluir, fundado junto ao Grupo EICIS da UFMG, no Núcleo de Inglês Adulto.

Publicações Viva Voz

Projeto pedagógico do curso de Letras da UFMG

Heloísa Maria Moraes Moreira Penna (Org.)

Rafael Guimarães Tavares da Silva (Org.)

Futebol: Fato social total

Elcio Loureiro Cornelsen (Org.)

Francisco Ângelo Brinati (Org.)

Gustavo Cerqueira Guimarães (Org.)

Criadores e Criaturas na Literatura II

André Mendes (Org.)

Emília Mendes (Org.)

Lyslei Nascimento (Org.)

Os livros e cadernos Viva Voz estão disponíveis em versão eletrônica no *site*: labeled-letras-ufmg.com.br

A643

O Apoio Pedagógico do curso de Letras da UFMG na pandemia : desafios da adaptação ao ensino virtual / Organizadores: Heloísa Maria Moraes Moreira Penna, Rafael Guimarães Tavares da Silva. – Belo Horizonte : Faculdade de Letras da UFMG, 2021. (Viva Voz)
132 p.: il., tab.

ISBN: 978-65-87237-40-4 (digital)

ISBN: 978-65-87237-39-8 (impresso)

1. Internet na educação. 2. Ensino auxiliado por computador. 3. Aprendizagem autônoma. I. Penna, Heloísa Maria Moraes Moreira. II. Silva, Rafael Guimarães Tavares da. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. V. Título. VI. Série.

CDD : 400



As publicações Viva Voz acolhem textos de alunos e professores da Faculdade de Letras, especialmente aqueles produzidos no âmbito das atividades acadêmicas (disciplinas, estudos e monitorias). As edições são elaboradas pelo Laboratório de Edição da FALE/UFMG, constituído por estudantes de Letras - bolsistas e voluntários - supervisionados por docentes da área de edição.

A presente edição foi impressa pela Imprensa Universitária UFMG em sistema digital, papel reciclado 90 g/m² (miolo). Composta em caracteres Verdana, acabamento em kraft 420 g/m² (capa) e costura artesanal com cordão encerado.