



As aulas remotas emergenciais nas Letras e a interpassividade: lições da pandemia

Marisa Corrêa Silva

Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brazil. E-mail: mcsilva5@uem.br

RESUMO. Embora o momento inicial das aulas remotas emergenciais no curso de Letras tenha feito surgir o problema dos alunos de graduação que não podem, ou não desejam, ligar a câmera, criando um vazio na tela para a qual o docente deve se dirigir, esse comportamento não é simples questão de imaturidade dos discentes. O pensamento de Žižek (2010) pode lançar luzes sobre tal questão: é uma forma de interpassividade, que é o ato de colocar ou de enviar outrem para ser passivo no meu lugar, como quando, durante um episódio de comédia televisiva, ouvem-se risadas gravadas ao final de cada piada. A gravação recebe a piada e ri por mim, desobrigando-me de fazê-lo. Para aprofundar a questão, é verificável que os docentes também se envolveram, num momento anterior, num comportamento descrito por Lacan, chamado pseudoatividade. Esta vem a ser a dedicação a um número grande de atividades cujo objetivo final, com ou sem o conhecimento de quem as pratica, é manter as estruturas vigentes inalteradas, ou o mais próximo possível disso. O objetivo deste artigo é mostrar como esses comportamentos, geralmente correlatos, podem funcionar de maneira inesperada durante a vigência do ERE, e por que a ansiedade gerada pela tela do computador cheia de *logins* com câmeras fechadas na sala de aula virtual é tão devastadora.

Palavras-chave: ensino remoto emergencial; interpassividade; pseudoatividade.

Remote emergency classes in Literature and interpassivity: lessons from the pandemics

ABSTRACT. The initial stage of Literature Undergraduate courses during Emergency Remote Classes (ERC) brought many reports of teachers complaining that their students refuse to turn the camera on, creating an empty screen for the docent to address. Such behavior is not a mere question of immaturity. Žižek (2010) might be useful in order to understand it: it is a form of interpassivity, the act of sending or leaving someone/something else to be passive in my stead, like the canned laughter in a sitcom episode. The canned laughter receives the joke and laughs for me, freeing me from the obligation of doing it. Furthermore, many teachers have previously incurred in a behavior described by Lacan as pseudoactivity. This means engaging oneself in a great number of activities whose goal is, whether one is aware of it or not, to keep the *status quo* unchanged, or almost unchanged. This text's aim is to discuss how both behaviors, usually correlated, might work in unexpected ways during the ERC, and why the anxiety created by a virtual classroom's computer screen full of logins with closed cameras is so devastating to the teacher.

Keywords: remote emergency classes; interpassivity; pseudoactivity.

Received on September 6, 2020.

Accepted on May 4, 2021.

Introdução

Iniciadas as aulas emergenciais nas universidades paranaenses, por meio de plataformas como Google Classroom ou Moodle, verifica-se uma queixa repetida entre docentes do curso de graduação em Letras da UEM: as aulas acontecem 'para letras e bolinhas ou pequenas fotos na tela'. Os alunos, por razões diversas, raramente abrem a câmera e/ou utilizam o microfone para participar das aulas. Tais queixas acontecem em contatos pessoais via whatsapp, Meet ou em postagens em redes sociais. O universo desses testemunhos é, assumidamente, limitado; mas alguns colegas meus que lecionam em outras Universidades do Estado do Paraná (UEL, Unicentro) emitiram queixas do mesmo tipo, o que sugere que o fenômeno não é exclusivo. Não estamos, aqui, fazendo pesquisa quantitativa e sim tentando compreender um fenômeno que pode ou não se comprovar extenso e não localizado – apostando que ele seja frequente o suficiente para merecer nossa atenção.

Os colegas professores do curso de Letras da UEM (do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias – DTL, e do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas – DLM, informação pessoal) que relataram essa situação foram unânimes em descrever a angústia de não receber o *feedback* da linguagem não-verbal, bastante visível ao olho treinado na situação presencial, e o desconforto por não saber se há, de fato, alunos assistindo os seus esforços – ou se o público pretendido apenas fez o *login* na sala de aula virtual e retornou ao conforto da cama, às exigências do convívio familiar ou à tentação dos *games*.

Esse comportamento não é exclusivo de alunos, claro. E não se pode pretender, antes de uma pesquisa mais extensa, que não haja exceções – de fato, alguns testemunhos de professores de Literatura do Programa de pós-graduação em Letras (PLE) da UEM sugerem que, nas aulas de pós-graduação, a maioria dos alunos mantém a câmera aberta e é participativa. A atenção requerida a aspectos menos convidativos (mas necessários) da vida durante a pandemia de Covid-19 tomou rumos novos com a prática do *home office* e com as reuniões virtuais. As gafes cometidas nestas últimas já foram abordadas em ensaio numa perspectiva materialista lacaniana¹ (Silva, 2020). Além disso, o ‘comparecimento ausente’ não é estranho ao professor na modalidade presencial: o aluno que pratica esse comportamento é aquele que está fisicamente na sala, mas sua atenção, não. Professores experientes captam os sinais dessa situação: em geral, o aluno fica com o olhar parado, obviamente devaneando; pode bocejar, rabiscar no caderno ou, se tiver a segurança para tanto, abrir o celular para se distrair. O objetivo deste artigo é iniciar abordando a nova modalidade de comparecimento ausente que, receia-se, poderá provar-se mais frequente no público dos cursos em situação de distância emergencial. Depois disso, falaremos de um comportamento distinto, porém correlato, por parte de docentes.

ERE e interpassividade

Na Universidade Estadual de Maringá, a resolução 006/2020-CEP, que instaura o ERE (Ensino Remoto Emergencial) prevê um mínimo de 60% de atividades síncronas (ou seja, correspondentes às aulas, nas quais professor e alunos devem estar logados em tempo real e trabalharem juntos) e até 40% de atividades assíncronas (o professor deixa leituras, testes, atividades diversas e o aluno pode logar e assisti-las/realizá-las quando quiser, desde que no prazo predeterminado pelo docente).

A ideia por trás dessa proposta é que o docente não fique restrito às aulas expositivas, pois estas se tornam muito cansativas para o aluno quando em modo à distância, em especial para o estudante que não dispõe de um bom computador e/ou conexão rápida, ficando limitado à telinha de um celular, por exemplo. Durante o I Seminário Internacional de Cultura Digital e Educação (Sicde), realizado virtualmente pela UEM em Agosto de 2020, mais de um palestrante afirmou que a capacidade de concentração do aluno também diminui no modo não-presencial, de modo que ele deve ser conduzido a pesquisar sozinho, buscar construir caminhos de aprendizado pessoais, utilizando todos os recursos que a virtualidade puser à sua disposição: vídeos, *podcasts*, textos deixados em *links* etc. Dessa forma, numa situação ideal, os alunos retornariam da atividade assíncrona com uma carga diversificada de conteúdos e experiências para trocar com os colegas e com o docente, enriquecendo o trabalho da sala e contribuindo para o processo de aprendizado com a partilha de suas experiências individuais.

Tal experiência partilhada geraria um modelo de aulas inspiradas no pensamento de Paulo Freire, que reclamava, já a partir dos anos 1960, uma docência que retirasse o professor da situação de cátedra e desse voz aos alunos, ao conhecimento prévio e às necessidades deles, de modo que o docente não fosse um arauto de verdades engessadas, mas um condutor, alguém que promovesse a transformação da experiência individual de vida em construção coletiva de conhecimento, havendo crescimento para todos os envolvidos durante o processo. A “[...] transitividade crítica [...]” (Freire, 1967, p. 60) envolveria uma quebra do paradigma do mestre como a voz autorizada da Verdade – em termos lacanianos, uma versão do Sujeito Suposto Saber – perto da qual todas as outras vozes devem se calar, por estarem não apenas incorretas, mas carentes de legitimidade.

Na prática, os hábitos de passividade do aluno são difíceis de quebrar. Na minha experiência de mais de 20 anos em IES pública, corroborada por reuniões pedagógicas e por relatos de ex-alunos, situações pregressas vividas, nas quais o ‘bom comportamento’ é, muitas vezes, parecido com a apatia (ficar em silêncio, sem sair da carteira, sem derrubar nada, sem brincar com objetos etc.) acabam por fazer o educando sentir-se despreparado para participar ativamente da aula na Universidade, o que também cria, com frequência, turmas

¹ Em texto do blog ‘Zizekando na Rede’: <https://zizekando.wordpress.com/2020/08/04/janela-virtual-indiscreta-as-gafes-em-lives-sao-caracteristicas/>

nas quais o aluno que deseje participar, fazendo várias perguntas, trazendo materiais alternativos etc., seja mal visto pelos colegas. O Ensino Remoto Emergencial tem de lutar, da mesma forma que o ensino presencial, com um grande número de alunos que cresceu acreditando que ‘o professor explica’, ensina a ‘verdade’, e o aluno se limita a absorvê-la e a repeti-la. Com um agravante: na sala de aula, o professor tem acesso visual ao aluno. No Ensino Remoto Emergencial, houve diversas comunicações, feitas em reuniões de Departamento ou mesmo em encontros virtuais com colegas, de que o aluno de graduação raramente liga a câmera – até porque, se muitos o fizerem, há grande risco de perda de qualidade do sinal da internet.

Gostaria de chamar a atenção do leitor para o fenômeno que Žižek (2010) retomou de Lacan, chamado interpassividade. Ao contrário da interatividade, na qual um mecanismo ou outrem age por nós (utilizamos os controles da *Smart TV* para decidirmos as opções de sequência em um filme interativo, como ‘*Black Mirror*’, de 2019; votamos por celular ou em um site em quem desejamos que saia de um *reality show*, etc.), na situação de interpassividade algum mecanismo ou outrem é passivo por nós. O filósofo esloveno exemplifica com as carpideiras durante um velório: elas são pagas para chorarem, louvarem o morto etc., sofrendo o luto enquanto os parentes não precisam fazê-lo. Ele também menciona o indivíduo que baixa dezenas de filmes em seu computador, sabendo muito bem que não irá vê-los: enquanto a máquina baixa os filmes, é como se estivesse sentado, passivamente assistindo aos filmes, no lugar do seu proprietário cinéfilo.

Sugerimos que o que está acontecendo (e seria interessante desenvolver pesquisas para comprovar o grau de frequência disso) com alunos de Ensino Remoto é um bom exemplo de interpassividade. Segundo relatos pessoais colhidos de ex-alunos de graduação e de alguns pais de jovens que frequentam a Universidade na modalidade ERE, o aluno liga o computador ou o celular e loga na sala de aula, usando os seus recursos materiais (que incluem espaço físico, provedor de internet etc.) para isso. A partir disso, ele se sente confortável para deixar o aparelho ‘assistindo a aula’ em seu lugar, e retornar à cama, ou jogar *games*, executar trabalhos domésticos ou outras atividades. Em nossa leitura do fenômeno, ele não tem sentimento de culpa por ‘faltar à aula’, porque a experiência não é percebida como verdadeira ausência: em vez disso, algo foi enviado em seu lugar, algo que executará a função de, passivamente, escutar o que o docente tem a dizer...

Tal comportamento não pode ser apenas referenciado como ‘irresponsável’ ou atribuído à extrema juventude dos discentes. Há relatos de adultos que, participando de reuniões de trabalho em *home office*, ao perderem o interesse por algo que estava sendo tratado, fecharam a câmara e o microfone e se ausentaram para buscar um café², fazer um lanche, ir ao banheiro... ou, se não desejassem nada disso, apenas abriram um jogo ou uma rede social em outra tela para se distraírem. Humoristas satirizam esse comportamento³. Seria interessante ter acesso a maior número de relatos de países nos quais o ensino fundamental e o médio tenham uma tradição de maior autonomia por parte do aluno, como a Holanda, e que também tenham adotado o Ensino Remoto, para comprovação de que o comportamento seja, de fato, generalizado e provocado mais pelo ambiente virtual do que pela formação prévia dos sujeitos. Mas a interpassividade não é uma característica infantil, nem marca de imaturidade: ela afeta a todos.

Ora, se a aula remota emergencial arrisca deixar o professor falando para as máquinas, sem interlocutor, o que deve ser feito? Num primeiro momento, a resposta parece ser apenas econômica e técnica: melhorar o acesso, melhorar a qualidade da conexão, democratizar o *hardware*: sem a ‘desculpa’ da má conexão, o aluno não poderá manter a câmera desligada. Mas essa exigência é polêmica: durante discussões no I Siede, retomadas em reunião departamental no DTL-UEM, a opinião prevalecente foi a de que uma obrigatoriedade de ligar a *webcam* pode violar o direito à privacidade do lar e de quaisquer pessoas, para além do aluno, que dividam o espaço físico com ele; e que problemas com a conexão são extremamente comuns no Brasil, o que obriga a fechar a câmera para melhorar a qualidade do sinal. Acrescentamos que também se pode simplesmente ligar a câmera e permanecer mudo e desinteressado, abrindo telas paralelas para jogar ou ver o que se passa nas redes sociais.

No segundo momento, a discussão pareceu se encaminhar para uma formulação de cunho didático-pedagógico: o primeiro grande desafio do ERE será, então, descobrir como quebrar a interpassividade, engajando o aluno nas aulas, mesmo com as limitações naturais de tolerância individual ao ambiente virtual?

Sob um ponto de vista imediato, sim: engajar o aluno, seja com recursos audiovisuais ‘divertidos’, com textos e perguntas polêmicas, criando mecanismos de assegurar sua participação, aliviando a angústia do

² Além de comunicações pessoais, cujas fontes não nomearei, a existência desse comportamento é fortemente indiciada com a publicação, em mídias diversas, de ‘conselhos’ para evitar distrações em *home office*, de manter o vídeo sempre ligado etc., como em <https://blog.zoom.us/pt/working-from-home-tips-to-meet-like-a-pro/> ou em <https://epocanegocios.globo.com/Carreira/noticia/2020/11/por-que-voce-deveria-ligar-sua-camera-durante-reunioes-virtuais.html>, por exemplo.

³ Posso exemplificar com a série ‘Trabalhando em casa’, do grupo Porta dos Fundos, disponível no YouTube.

docente ao se deparar com a ausência do *feedback* imediato encontrado na linguagem não-verbal (olhar, expressão do rosto, linguagem corporal etc.), a qual indicia ao docente o grau de adequação de sua estratégia à situação real da aula, seriam respostas muito bem-vindas. Entretanto, essa visada pode induzir o pesquisador à (falsa) conclusão de que o melhor professor no século XXI não é o que domina os conteúdos e que sabe levar o grupo de discentes a se aproximar do conhecimento de forma crítica: ele passaria a ser o que consegue criar vídeos divertidos no *Tik Tok*, o que descobre/desenvolve joguinhos educativos agradáveis e o que coloca links para material produzido por influenciadores populares.

Essas habilidades não são demérito para um docente, pois toda estratégia de engajamento pode ser bem utilizada: entretanto, no momento em que elas se tornassem infinitamente mais desejáveis do que o domínio dos conteúdos, algo estaria errado. Para darmos conta do fenômeno da interpassividade sem cair na armadilha de um discurso que negue a importância do aprofundamento dos temas (o que sempre exige maior esforço e concentração da parte do aluno e do professor), valorizando uma superficialidade ‘divertida’ e um professor como um ‘mestre de cerimônias’ cuja função é mais próxima do entretenimento do que do ensino, é preciso pensar um outro lado da situação, o qual abordaremos a seguir.

O docente e a pseudoatividade

Segundo Žižek, a interpassividade se conecta a outro conceito importante, a pseudoatividade. Esta última é comparada com a corrida da Rainha de Copas, narrada por Lewis Carrol em ‘Alice Através do Espelho’ (1871): os participantes precisam correr desesperadamente, com todas as forças, para não saírem do lugar. Žižek (2010) vê a pseudoatividade como uma armadilha, um convite a uma atividade frenética que acalma a má consciência do sujeito, sem oferecer riscos de alterar o *status quo*. Esse pensamento é assimilável à crítica feroz que o esloveno faz a certo tipo de intelectual de esquerda, o qual, segundo o filósofo, faz unicamente demandas impossíveis de serem cumpridas pelo Estado, para assim continuar a sentir-se revolucionário, enquanto sabe muito bem que essas demandas são inatingíveis, de modo que uma revolução verdadeira, que destruiria o estilo de vida burguês desse intelectual, não corre risco de acontecer. Žižek convida seu leitor a cessar a pseudoatividade para observar e estudar a realidade, reaprendendo pacientemente a gestar novas propostas.

Observemos que, paralelamente aos problemas relatados por profissionais da educação que dão aulas para ‘telas sem rosto’ (cujas fontes, para este artigo, são colegas do DTL, do DLM, do curso de Letras da Unicentro de Iratí e da UEL, em comunicação pessoal), também há uma abundância de atividades *online*: *lives* de debates, aulas magnas, apresentações teatrais, cursos de extensão universitária etc. Segundo relatórios feitos pela Diretoria de Extensão (DEX-UEM), só a Universidade Estadual de Maringá ofereceu 48.033 (quarenta e oito mil e trinta e três) horas-aula em forma de cursos gratuitos de extensão *online* entre Abril e Dezembro de 2020, contra 8.742 (oito mil, setecentas e quarenta e duas) horas-aula ofertadas durante todo o ano de 2019. A iniciativa é bastante louvável: os projetos (cursos e eventos) de extensão não são limitados aos alunos da Universidade, são abertos para a comunidade externa, possibilitando a todo público que tiver interesse e uma conexão razoável (e sabemos que, infelizmente, a inclusão digital ainda é uma questão a ser enfrentada em nosso país) o contato com parte das atividades e dos conhecimentos produzidos/reproduzidos na Academia. O público atingido em 2019 foi de 7.233 pessoas, enquanto entre Abril e Dezembro de 2020, foi de 22.890.

O salto quantitativo se torna ainda mais significativo ao compararmos o número de horas de eventos de extensão (palestras, ciclos de palestras, seminários etc.) entre Abril e Dezembro de 2020 (4.700 horas) e em 2019 (7.779 horas), como se vê em Ito (2021). Se houve uma redução dos eventos, (média mensal proporcional de 648,25 horas em 2019 para 522,22 em 2020) a oferta de cursos cresceu enormemente (média mensal proporcional de 728,5 horas em 2019 contra 5.337 horas entre Abril e Dezembro de 2020).

Considerando apenas os projetos de extensão cujos coordenadores estão lotados no DTL e no DLM, em 2019 foram oferecidos 20 cursos, a maior parte da carga horária oferecida pelos Projetos Paraná fala Inglês e Paraná fala Francês, e 17 eventos. Entre Abril e Dezembro de 2020, o número de cursos coordenados por docentes desses dois departamentos saltou para 50 e o de eventos de extensão subiu para 25, na contramão da tendência, verificada na UEM como um todo, de uma certa queda nas horas de eventos de extensão. Tais números parecem-me forte indicativo do desejo e da disponibilidade, por parte dos docentes como um todo, e dos docentes de dois Departamentos ligados ao curso de Letras em especial, para exercer suas atividades profissionais junto aos educandos.

Entretanto, quando se observa a explosão do número de ofertas desse tipo de atividade, pode-se desconfiar que, embora ela seja bem-vinda e tenha, inclusive, sido para muitos docentes uma primeira experiência com

o ensino remoto, ela faz parte de um verdadeiro surto de pseudoatividade. Pressionada pela necessidade de 'produtividade', antes mesmo de se submeter à exigência de retomar as aulas de forma remota, a Universidade e os sujeitos que nela trabalham lançaram-se entusiasticamente às atividades remotas como meio de se sentirem úteis e socialmente responsáveis. A reflexão sobre a pandemia, a quarentena e seus efeitos ficou, inicialmente, centrada nas áreas da Saúde. Antes de mais nada, era preciso recriar, *online*, a mesma rotina de muita pesquisa e de muito trabalho que constitui a realidade do docente de ensino superior no país. Depois a reflexão migrou para a Educação e outras áreas mas, em geral, houve certa ênfase na busca de soluções para melhorar a qualidade e minimizar os problemas do Ensino Remoto.

Muitos projetos de extensão representaram, também, voos não engessados dos profissionais de ensino. Pesquisas que não estivessem contempladas nos projetos institucionais dos docentes, nem nos programas das disciplinas ministradas na graduação ou na pós-graduação, poderiam, finalmente, encontrar um público. Ao mesmo tempo, profissionais empenhados em difundir seus projetos de pesquisa percorreram entusiasticamente sobre os mesmos durante essas atividades. No Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias (UEM), por exemplo, houve docentes de Literatura que ministraram aulas sobre as relações entre a fotografia e a leitura; sobre um episódio da série '*Black Mirror*' e a representação da memória; ou sobre temas além de suas expertises oficiais, como Shakespeare – mas também sobre seus temas de expertise, como o silêncio na literatura ou a ecocrítica (respectivamente, Dr. Gerson L. Pomari, Dr. Wesley R. Candido, Dra. Marisa C. Silva, Dra. Luzia A. B. Tofalini e Dra. Evely V. Libanori, no evento de extensão 'Expressões artísticas e sociedade: diálogos', coordenado pelo Dr. Fabrício C. de Aguiar).

Do ponto de vista da atuação das Instituições de Ensino Superior durante a pandemia, as atividades de extensão à distância foram muito bem-sucedidas, atingindo um público amplo e misto (interno e externo à Universidade). Se nos afastarmos dessa mirada e observarmos as interações sociais e suas motivações, porém, fica claro que o maior sucesso dos projetos de Extensão *online* foi em reassegurar aos docentes e à comunidade que, apesar da mudança de 'materiais e métodos', a essência da atividade de ensino superior permaneceria intocada.

A demanda política dessa reasseveração é óbvia: docentes 'improdutivos' não fazem por merecer salários pagos pelo Estado. Mas o lado oculto dessa solução negociada foi que, pressionados pela necessidade de adequar sua postura, suas falas e seus estilos pessoais às *webcams*, bem como seus temas a um público mais amplo, os docentes se dedicaram furiosamente às atividades de tal adequação, e não ao recolhimento estático e atento ao que se passava. Em outras palavras, o que ficou excluído da vivência do professor foi a dura oportunidade de silenciar de fato, silenciar inteiramente, enquanto se fazia uma tentativa de pensar criticamente sobre certos aspectos da 'nova realidade' na Educação.

Instintivamente, procuravam-se textos e vídeos que trouxessem aconselhamento pragmático e reassegurassem que os profissionais do ensino seriam capazes de lidar com ela. Embora a experiência de alguns docentes com a EAD tenha trazido *insights* válidos – a começar pela difusão ampla do óbvio, ou seja, que EAD e Ensino Remoto são coisas totalmente diferentes – o que lançou os docentes na busca de soluções já prontas, ou semi-prontas, foi a ansiedade provocada pela obrigação de reiniciar seu ofício praticamente do zero, num novo sistema do qual sequer havia referências de memória dos anos de graduação do próprio professor.

O fenômeno é perfeitamente inteligível: é preciso que fique claro que esta análise não implica em crítica aos docentes nem à Universidade que, face a problemas imediatos e, sem experiência prévia no enfrentamento da situação de pandemia, tomaram atitudes que eram, em termos pragmáticos e de necessidades imediatas, cabíveis e bem-intencionadas. A nomenclatura 'pseudoatividade' não significa que os benefícios dessas atitudes sejam inexistentes ou negligíveis: apenas que são esforços cujo resultado pretendido é que não haja alteração significativa na experiência de vida ou na organização do mundo. Nosso objetivo é sugerir que, sob a capa da pseudoatividade, talvez tenham ficado perdidas oportunidades de pensar a estrutura do ensino superior, as mudanças desejáveis (no sentido didático-pedagógico e de formação, não no sentido mercantil) para ela e um entendimento mais profundo da 'nova realidade'.

Tampouco se trata aqui de desvalorizar as iniciativas feitas no sentido de encorajar a retomada da docência nos moldes do ERE. São duas discussões distintas. É como se, durante uma fuga para salvar sua aldeia de uma ameaça de explosão vulcânica, as discussões sobre o ERE fossem instruções sobre o que empacotar para levar no caminho, que mantimentos suportariam melhor a viagem, quais coisas colocar no *kit* de primeiros socorros, ou seja: o que fazer imediatamente para que a fuga tenha chance de sucesso. A discussão aqui proposta é mais como 'se tomarmos o rumo noroeste, encontraremos terreno plano e avançaremos mais depressa, mas se fugirmos rumo nordeste, as mesmas montanhas que atrasarão nosso avanço servirão de barreira para a lava fervente'.

É a partir daí que, talvez, a experiência da interpassividade demonstrada pelos discentes, para além de um problema imediato de ordem de comunicação, possa ser um elemento de clareza que desperte o pensamento do educador. É preciso ter em mente, antes de mais nada, que as tecnologias de comunicação são utilizadas de forma cada vez mais absorvente, de maneira a criar no sujeito a sensação ambígua de um pertencimento (à sua bolha das redes sociais, ao consumo de conteúdos oferecidos por *streamings* e aplicativos etc.) que coincide com a ocultação (brigas e insultos não são face a face; podem-se criar contas *fake* ou avatares para disseminar nas redes opiniões polêmicas etc.).

Nesse espaço ambíguo, pois trata-se de uma liberdade estritamente vigiada, monitorada por algoritmos, facilmente manipulável, o indivíduo facilmente perde a visão de conjunto: move-se num mundo de sombras, sem perceber que, para os algoritmos, essas sombras não existem. Em outras palavras, por exemplo, a pessoa sente-se segura para insultar alguém que expresse uma opinião contrária num assunto polêmico, uma vez que quaisquer excessos inquietantes podem ser suprimidos com o comando ‘bloquear’, mas fica surpresa ao constatar que, após mencionar planos de viajar ao Nordeste com o celular ao lado, uma inundação de anúncios de ofertas de viagem ao Nordeste começará a aparecer nas suas redes.

Considerações finais

Vejamos o que Žižek diz a respeito da arte no final do século XX:

O problema é que, hoje, no duplo movimento de mercadorização progressiva da estética e da estetização do universo das mercadorias, um objeto ‘belo’ (esteticamente agradável) é cada vez menos capaz de sustentar o Vazio da Coisa – é como se, paradoxalmente, a única maneira de sustentar o Lugar (Sagrado) fosse enchê-lo de lixo, como um objeto excrementoso. (...) Ou seja, habitamos a ordem simbólica apenas na medida em que cada presença surge contra o pano de fundo de sua possível ausência (Žižek, 2015, p. 50, grifo do autor).

A “[...] mercadorização progressiva da estética e a estetização do universo das mercadorias [...]” (Žižek, 2015, p. 50) podem ser tomadas de forma análoga para o Ensino. A mercadorização progressiva da educação e a educatividade das mercadorias também fizeram parte das alterações ocorridas no último quartel do século XX. Se o ensino não devia ser opressor e torturante (ponto até hoje lembrado exaustivamente quando se retomam movimentos libertários, como o Maio de 68), escolas particulares fazem questão de utilizar, em seus discursos publicitários, a beleza, conforto e modernidade de suas instalações, o ‘prazer’ que é estudar ali: as imagens de seus clientes, crianças ou jovens, são invariavelmente sorridentes e felizes. A ideia saudável de que o aluno não deve ser ignorado ou diminuído em seus saberes prévios e na cultura de sua comunidade deslizou suavemente para ‘o aluno não deve ser aborrecido ou estressado’, em certos espaços (não todos) ligados ao mercado.

A “[...] pílula dourada [...]” mencionada por Antonio Candido (2003, p. 85) como fator de aceitação do romance como gênero literário nos séculos XV a XVIII passa a ser a grande responsabilidade do docente nesse modelo de educação. Ensinar (e educar o jovem para o convívio social) é o objetivo final, mas ele deve ser cada vez mais disfarçado com uma camada de açúcar. O árduo trabalho de corpo-a-corpo com um texto, com uma abstração, o desafio da construção do pensamento lógico, o trabalho criativo frequentemente iconoclasta envolvido no desenvolvimento de novos processos e tecnologias, são cuidadosamente omitidos, para não ‘assustar o público-alvo’, evidenciando que a antítese ‘princípio do prazer X princípio do dever’ não foi desconstruída com a inclusão do prazer no processo educativo, mas antes reforçada, com a simples troca de valor hierárquico entre os polos opostos.

Por sua vez, o consumo é, com frequência, apresentado como experiência educativa. Assistir um filme *blockbuster* com um roteiro que é repetição de trinta outros roteiros já filmados torna-se ‘acompanhe a saga dos heróis e seus dilemas existenciais’; provar uma comida altamente processada recém-lançada numa cadeia de *fast-food* é ‘ampliar os horizontes com novas combinações de sabor’; viajar para um país distante numa excursão que garantirá fotos na frente de atrações turísticas rapidamente visitadas e compras em lojinhas de *souvenirs* (frequentemente *made in China*) é descrito como ‘conhecer novas culturas’; calçar um par de tênis feito em algum país de terceiro mundo e comercializado por uma marca famosa passa a ser ‘superar os limites do corpo’: tudo isso é apresentado como o veículo de certos ensinamentos, ou de experiências educativas, no sentido de agregar novidades, de ampliar a visão de mundo do consumidor. A experiência do mesmo, com discretos toques de exotismo, é lançada e contabilizada como contato didático com a alteridade.

Preso entre essas tendências, o ensino luta para manter um caráter emancipatório enquanto mantém um grau de exigência e de comprometimento. O docente de Letras mais bem-sucedido na pré-pandemia, tal como

entendido em reuniões e discussões pedagógicas no DTL-UEM (em especial nas realizadas como preparação ao ERE, em 2020), em consonância com o pensamento de Paulo Freire (1967) era o que aliava o domínio dos conteúdos com uma postura didática atraente, que facilitava a aproximação entre aluno e conteúdo, mas sem se tornar um mero simplificador; ele conseguiria evidenciar que há alguma relação intrínseca entre a experiência do aluno e a matéria prevista, ou auxiliar o aluno a criar tal relação, a partir da troca de experiências com este. Frequentemente, a linguagem não-verbal do aluno dava pistas das possíveis experiências, ou da profundidade delas, bem como da adequação do tema e do tom com que estas poderiam ser abordadas.

Ora, na situação da pandemia, o parafuso da mercadorização/educatividade aperta com vigor. Não basta tornar o assunto acessível e interessante, passa a ser papel do docente contornar as limitações de interatividade impostas pelo meio; não entediar o aluno; não cansá-lo e não espantá-lo. É preciso usar a criatividade de modo extremo e constante para trazer, digamos, o direito consuetudinário de uma anedota mostrada num vídeo do Bob Esponja, ou a ambiguidade na construção de Capitu da análise de um meme. O mundo de sombras virtual cria incertezas nos docentes, embora possa gerar gráficos e números que aparentemente ser claros e transparentes num eventual momento de avaliação do ERE: digamos (os números a seguir são apenas uma hipótese e não refletem nenhuma pesquisa) ‘10% dos alunos abandonaram o Ere após as três primeiras semanas de aula’ poderia ser lido, num primeiro instante, como um testemunho de relativo fracasso do ERE. Entretanto, o que teria levado esses hipotéticos dez por cento a se desconectarem? Apenas a insatisfação com o desempenho dos professores? Ou entrariam motivos como: a má qualidade da conexão, a dificuldade de se concentrar numa imagem na pequena tela de um *smartphone*, a ausência de um local separado e silencioso no qual ele possa se concentrar, a necessidade súbita de trabalhar por motivo de perda de emprego ou redução de renda familiar, etc.? Como avaliar corretamente o impacto desses fatores?

Este é o ponto no qual se estenderia, contra o ensino superior, a armadilha à qual nos referimos anteriormente: o deslizamento da imagem do docente momentaneamente equilibrando vários pratos giratórios pedagógicos em um número crescente de varetas para a imagem, já sedimentada em certos ambientes de ensino mercantilizado, do ‘novo docente’ como um equilibrista de circo, um criador de conteúdos e um mestre de cerimônias, muito mais comprometido com o entretenimento, com o ‘gerar engajamento’, do que com o aprendizado.

É também nesse momento que a interpassividade por parte dos alunos pode se tornar um elemento favorável, embora penoso, para o profissional do ensino. Mesmo que não assumida como resistência ao ERE, ela funciona como tal, obrigando o professor a experimentar a amarga sensação de ver seus esforços redobrados, seu trabalho que toma muito mais tempo e é muito mais cansativo, falhando, mesmo que parcialmente. A presença pressuposta do aluno, marcada no círculo do *login* com a inicial de seu nome (com ou sem a foto) é a concretização – apavorantemente próxima do Real – da presença do aluno surgir “[...] contra o pano de fundo de sua possível ausência” (Žižek, 2015, p. 50). Aquilo que garantiria a nossa inserção na ordem Simbólica (o estrato no qual a comunicação humana é possível) recebe uma torção irônica e passa a representar a proximidade do Real à espreita por entre as frágeis malhas do Simbólico, sujeitas à ruptura fatal a qualquer instante. Não é gratuita a ansiedade que a experiência provoca nos professores, portanto.

Em outras palavras, ao impedir que a pseudoatividade mantenha o universo do ensino nos eixos atuais e ao obrigar o docente a encarar a anormalidade catastrófica da situação, a interpassividade do aluno pode funcionar como um convite a reflexões que fujam do óbvio e do imediato. O debate sobre a interpassividade, para resultar em quaisquer possíveis ganhos para o ensino, deve ir além da proposta de mecanismos para contorná-la ou vencê-la e precisa abarcar o horizonte da pseudoatividade para compreender o fenômeno de forma mais completa.

Agradecimentos

À DEX-UEM, na pessoa do Sr. Claudemir Guaraldo, por gentilmente disponibilizar os relatórios da DEX sobre os anos de 2019-2020.

Referências

Candido, A. (2003). Timidez do romance. In A. Candido (Ed.), *A educação pela noite & outros ensaios* (3ª ed., 2ª imp., p. 82-99). São Paulo, SP: Ática.

Freire, P. (1967). *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Ito, M. M. (2021). DEX registra aumento das atividades de extensão durante a pandemia. *Sebastião – Caderno de Extensão da UEM*, (17), 4.

Silva, M. C. (2020). *Janela virtual indiscreta: as gafes em lives são características?* Recuperado de <https://zizekando.wordpress.com/2020/08/04/janela-virtual-indiscreta-as-gafes-em-lives-sao-caracteristicas/>

Žižek, S. (2010). *Como ler Lacan*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.

Žižek, S. (2015). *O absoluto frágil*. São Paulo, SP: Boitempo.