

QUEM TEM MEDO DO ENSINO REMOTO?
DESAFIOS DO ENSINO DE LITERATURA NA
ERA DAS PLATAFORMAS DIGITAIS

*Who is Afraid of Remote Teaching?
Challenges of Literature Teaching in the Era of Digital Platforms*

DOI: 10.14393/LL63-v37n1-2021-21

Alex Martoni*

RESUMO: A necessidade de migração das aulas presenciais para as plataformas digitais, decorrente da pandemia de COVID-19, agravou um quadro que já não era em nada auspicioso: o do ensino de literatura. Se a dificuldade na manutenção dos níveis de atenção sobre o texto literário, condição necessária para uma experiência de leitura profunda, que desenvolva habilidades analógicas, inferenciais e empáticas, já se impunha como um desafio em sala de aula, as contingências inerentes ao ensino remoto e a própria natureza da leitura em tela tornam a tarefa ainda mais árdua. Este artigo tem por objetivo refletir sobre alguns desafios que se impõem ao ensino de literatura na era das plataformas digitais e propor, em caráter experimental, alguns modos de abordagem que, eventualmente, podem torná-lo mais eficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura. Plataformas digitais. Leitura profunda. Intermedialidade. Ensino Médio.

ABSTRACT: The need to migrate from face-to-face classes to digital platforms due to the COVID-19 pandemic aggravated a situation that was no longer auspicious: that of teaching literature. If the difficulty in maintaining attention levels on the literary text, a necessary condition for a deep reading experience, which develops analogical, inferential, and empathic skills, already constituted a challenge in the classroom, the contingencies inherent to remote teaching and the nature of screen reading makes the task even more difficult. This article aims to reflect on some challenges that need to be imposed on the teaching of literature in the era of digital platforms and to propose, experimentally, some approach modalities that may eventually make it more efficient.

KEYWORDS: Literature teaching. Digital platforms. Deep reading. Intermediality. High School.

* Doutor em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professor do Mestrado em Letras do Centro Universitário UniAcademia. ORCID: 0000-0001-5066-468X. E-mails: alekzmartony(AT)hotmail.com; alexmartoni(AT)uniacademia.edu.br.

1 Introdução

O ensino por meio das plataformas digitais reedita e complexifica um antigo problema que aflige os profissionais da educação: como manter os alunos engajados e concentrados nos conteúdos ministrados? Se, antes da pandemia de COVID-19, o problema da atenção em sala de aula já se instituía como um capítulo importante nos debates acerca dos processos de ensino-aprendizagem¹, a migração para o ensino remoto tornou essa questão ainda mais aguda, pois ampliou o volume de contingências responsáveis por dispersões e ruídos na comunicação entre professores e alunos. Falhas de conexão, chats que não abrem, problemas de audição e visualização acabam por deslocar a atenção dos alunos da informação propriamente dita para o seu canal de transmissão. Assim, no ensino síncrono, produz-se uma espécie de opacidade, isto é, enquanto o professor ministra sua aula, os alunos ficam às voltas com problemas operacionais antes periféricos, como aqueles relativos à qualidade do próprio canal. Soma-se a isso, movimentos dispersivos provocados por contingências domésticas, fluxos incessantes de recebimento de mensagens e pela própria fadiga inerente à natureza perceptivo-cognitiva das interações realizadas por interface tecnológica².

O problema se agudiza quando nos referimos ao ensino de literatura, em que os textos não se constituem como um meio para aquisição do conhecimento, mas se notabilizam como o seu próprio fim. Para que a experiência do texto literário emergja, exige-se a manutenção de um forte nível de atenção sobre o que é lido, a realização daquilo que conhecemos como *leitura profunda*, uma modalidade de produção de sentidos que coloca em movimento complexos processos analógicos, inferenciais e empáticos. Portanto, na medida em que produz ruídos nos canais de comunicação professor-aluno e variados movimentos dispersivos no processo de ensino-aprendizagem, as aulas remotas agravaram um quadro que já não era em nada auspicioso: o do ensino de literatura. Tzvetan Todorov (2009), Antoine Compagnon (2009), Regina Zilberman (2012) e Leyla Perrone-Moisés (2006), entre outros, já vinham apontando como problemas funcionais, institucionais e teórico-metodológicos concernentes ao ensino de

¹ Nesse sentido, o arco de abordagens é bastante amplo, abarcando tanto a crise da atenção na modernidade (CECHINEL, 2019), quanto problemas relativos à aprendizagem da própria atenção (KASTRUP, 2004).

² Nos últimos meses, um enorme conjunto de reportagens e artigos acadêmicos vêm discutindo um fenômeno denominado *Zoom fatigue*, isto é, o estresse e o esgotamento provocados pela imersão do indivíduo em longas horas em *home office*.

literatura ameaçavam-no ao desaparecimento. Nesse sentido, a necessidade atual de migração para o ensino remoto impôs um desafio a mais aos professores: como ensinar literatura na era das plataformas digitais?

Este artigo tem por objetivo refletir sobre alguns desafios que se impõem ao ensino de literatura na era das plataformas digitais e propor, em caráter experimental e a partir de noções correlatas aos estudos de intermedialidade, alguns modos de abordagem que, eventualmente, podem torná-lo mais eficiente. Para tal, buscaremos desenvolver nosso argumento em três partes: na primeira, vamos traçar um horizonte do problema do ensino de literatura hoje. Por acreditarmos no direito à literatura como um direito fundamental, como nos ensinou Antonio Candido (2004), tentaremos apresentar um quadro mais amplo, que transcende as relações de ensino-aprendizagem, abarcando suas dimensões política e institucional. O ato de ensinar se torna mais efetivo quando aquele que ensina tem plena consciência das funções e do valor do que é ensinado. Na segunda parte, buscaremos a expor a importância da leitura profunda na produção de sentidos e apontar como determinadas condições inerentes ao ensino remoto podem comprometer sua eficácia. Na terceira e última parte, buscaremos, propor, em caráter experimental, a leitura em voz alta e a construção de estratégias de redundância como formas de abordagem que podem, eventualmente, aumentar a produtividade do ensino remoto de literatura. É importante, por fim, assinalar que tentaremos embasar algumas hipóteses de trabalho nos resultados de uma pesquisa aplicada a 82 alunos que vêm se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio por meio de aulas síncronas.

2 A crise do ensino de literatura

Há um temor ascendente, nos últimos anos, de que problemas funcionais, institucionais e teórico-metodológicos concernentes ao ensino de literatura ameaçam a sobrevivência da própria disciplina. Leyla Perrone-Moisés assinalou o problema por meio de uma hipótese sombria: “A literatura, como disciplina escolar e universitária, parece ameaçada a desaparecer” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 17). À primeira vista, o frisson provocado pelas feiras de livros, a emergência da poesia de *slam*, o sucesso dos *booktubers* e a manutenção de listas de leituras obrigatórias em exames vestibulares parecem indicar justamente o contrário e, por extensão, ratificariam a necessidade de manutenção, em sala de aula, de um profissional cujo ofício se

destina a mediar o contato dos alunos com essa forma de produção cultural. Contudo, ao atravessarmos o brilho dos holofotes e dos pixels, um olhar mais detido na situação institucional da disciplina hoje confere força argumentativa à hipótese aventada pela ensaísta. No principal exame que dá acesso ao ensino superior no Brasil, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), a literatura foi absorvida por um domínio mais amplo nomeado *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, no qual, segundo Perrone-Moisés, ela “é vista como uma técnica de linguagem verbal, e a linguagem verbal é apenas uma entre outras linguagens” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 76). Esse problema se estende, também, à forma como texto literário figura como plataforma para se discutir questões não necessariamente literárias, conforme aponta um conjunto de estudos recentes³.

Regina Zilberman forneceu uma importante chave explicativa para as mudanças nos modos de abordagem da literatura nos exames vestibulares. Para a pesquisadora, essa “mudança parece operar-se no sentido da valorização da leitura, em detrimento da aquisição de certo tipo de cultura literária” (ZILBERMAN, 2012, p. 245). Nesse sentido, o que parece estar em questão é uma profunda transformação nas funções e no valor atribuídos à literatura. Se, historicamente, a disciplina emergiu no bojo de projetos políticos de matrizes nacionalista e iluminista, a partir dos quais a literatura deveria cumprir funções cívicas (inculcar valores e inculcar bom gosto) e educativas (ser guardiã e modelo de emprego da norma culta), entre outras, fenômenos contemporâneos como o questionamento dos *grands récits*, a negação da referencialidade, a migração do consumo de ficção para outras mídias, somados à forte inclinação experimentalista e hermética do discurso literário moderno e contemporâneo, influíram decisivamente na mudança das funções e dos valores atribuídos à literatura. As perguntas de natureza retórica apresentadas por Antoine Compagnon, em sua aula inaugural no Collège de France, parecem-nos sintomáticas, nesse sentido: “Quais valores a literatura pode criar e transmitir no mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender a sua presença na escola?” (COMPAGNON, 2009, p. 20). Pela urgência, gostaríamos de acrescentar uma questão a mais: que papel deve ser desempenhado pelo professor no ensino de literatura? Ao se questionar sobre o problema, Tzvetan Todorov

³ Destacamos, nesse sentido, os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa liderado por Luís Augusto Fischer (2012) e a tese de um de seus integrantes, Gabriela Fernanda Cé Luft (2014).

notou como no sistema de ensino francês recente professores de literatura se sentiam bastante seguros com a complexidade, a precisão analítica e uma certa objetividade fornecidas pelas categorias estruturalistas:

Compreendo que alguns professores de ginásio se regozijem com essa evolução: mais do que hesitar diante de uma massa inapreensível de informações relativas a cada obra, eles sabem que devem ensinar as “seis funções de Jakobson” e os “seis actantes de Greimas”, a analepse e a prolepse, e assim por diante. E também será muito mais fácil, num segundo momento, verificar se os alunos aprenderam de fato sua lição. Mas será que houve um ganho verdadeiro proporcionado por essa mudança? (TODOROV, 2009, p. 30)

A questão levantada por Todorov é endereçada à relação de pertinência entre os meios e os fins. No Brasil, o problema aglutina críticos, teóricos e professores em diferentes trincheiras, das quais se dispara contra o cânon, contra a memorização de características de estilo, contra uma história da literatura brasileira linear, entre muitas outras querelas. Leyla Perrone-Moisés, por exemplo, não poupa munição contra eventual submissão dos estudos literários “aos mal definidos ‘estudos culturais’, supostamente interdisciplinares, mas na verdade superficialmente informados pelas ciências humanas, até a condenação e o abandono puro e simples do “literário”” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 73).

Somados, os problemas acima apresentados exigem que o jovem professor de literatura do Ensino Médio, uma vez em sala de aula, tenha que apresentar argumentos em defesa da função e do valor do seu objeto de ensino, lidar com o desaparecimento institucional de sua disciplina, se posicionar em meio à querela acadêmica em torno dos modos de abordagem do texto e, sempre que possível, ensinar literatura. Esse quadro é agravado, hoje, pela migração do ensino para as plataformas digitais, cujo desafio passa a ser, também, o desenvolvimento de estratégias que consigam fazer face à queda dos regimes de atenção própria ao ensino remoto. Nesse sentido, o desenvolvimento de estratégias de ensino de literatura por meio de aulas síncronas demanda, precipuamente, uma sólida compreensão do papel da qualidade dos níveis de atenção sobre a experiência que o aluno faz do texto literário e dos problemas técnicos e interacionais que podem, justamente, impedir a sua realização.

3 O ensino de literatura nas plataformas digitais: alguns problemas

O ensino de literatura possui, como uma de suas especificidades, o fato de que o texto não é um meio para o conhecimento, mas o seu próprio fim. A linguagem literária, como já propunham os formalistas, consiste em “um tipo de linguagem que chama a atenção sobre si mesma e exhibe a sua existência material” (EAGLETON, 2001, p. 3). Dentro dessa perspectiva, o ensino de literatura se debruça, dentre outros aspectos, na articulação entre o que se diz e o modo como se diz. O texto, sua forma, seu estilo, seus tropos e suas estruturas retóricas se tornam, assim, o objeto do próprio conhecimento.

Em virtude de sua natureza, a experiência que fazemos de um texto literário demanda, como condição de possibilidade, uma forma de engajamento conhecida com leitura profunda, isto é, a manutenção de altos níveis de atenção sobre um texto; lê-lo e relê-lo; ler para frente e para trás; ler mobilizando processos afetivos de grande intensidade e cognitivos de alta complexidade. Pensemos, a título de exemplificação, no caso da leitura de um poema de Gregório de Matos, em sala de aula. Como sabemos, a poesia barroca dos seiscentos se constituía como uma unidade textual por meio da qual se desenvolvia um pensar complexo, envolto por engenhos linguísticos e ornatos dialéticos. A estrofe que encerra o soneto *Descreve o que era naquele tempo a cidade da Bahia* apresenta, justamente, uma dessas astúcias argumentativas:

Estupendas usuras nos mercados
Todos os que não furtam muito pobres
E eis aqui a cidade da Bahia. (MATOS, 1990, p. 364)

Nos primeiros anéis do circuito da leitura, os alunos decodificam os signos verbais e o sentido isolado de cada verso. Assim, concluem que, na cidade da Bahia, há, ao mesmo tempo, muita lucratividade no comércio e que todos que não optam pelo roubo permanecem pobres. Contudo, a ausência de articulador sintático-semântico entre o primeiro e o segundo versos cria uma lacuna que cabe ao leitor preencher por meio de uma dedução: se, aqueles que não furtam são condenados à pobreza – e o pronome indefinido “todos” não dá margem para exceção –, por inferência, os ricos o são porque furtam. Como os mercadores são aqueles que se encontram ricos tendo em vista a alta lucratividade que registram, eles assim o são porque

furtam. O desvelamento de silogismos, como o proposto na estrofe final do poema de Gregório de Matos, exige, como se evidencia, um determinado nível de atenção que coloque em curso os processos analógicos, inferenciais e empáticos próprios à leitura profunda. Nesse sentido, o ensino de literatura remoto encontra dois elementos dificultadores: primeiro, mecanismos perceptivo-cognitivos próprios à leitura em tela; segundo, um conjunto de contingências próprias ao ensino remoto.

O primeiro problema com o qual o professor de literatura deve lidar, no ensino remoto, é, portanto, com o fato de que seu objeto de análise exige um nível de concentração para o qual a leitura em tela é, em grande medida, refratária. A migração da leitura na mídia impressa para a digital não implica somente em uma mudança de suporte, mas uma transformação da própria natureza da leitura. De acordo com a neurocientista Maryanne Wolf, “há uma tendência na leitura de tela de ler por alto, pular e fazer buscas” (WOLF, 2019, p. 95). Contudo, a esse problema se soma um segundo, o conjunto de contingências próprias ao ensino remoto. Perguntamos a um grupo de alunos que vêm se preparando para o ENEM por meio de aulas síncronas⁴ sobre o ambiente em que assistem às aulas e sobre a relação que mantêm com o recebimento de mensagens ao longo das aulas:

Tabela 1: Pergunta e alternativas apresentadas

Você assiste às aulas:
a) em ambiente privado, em uma mesa, sem ser interrompido.
b) em ambiente privado, sentado ou deitado na cama, sem ser interrompido.
c) em ambiente compartilhado (quarto, sala, cozinha etc.), sem ser interrompido.
d) em ambiente compartilhado (quarto, sala, cozinha etc.), sendo interrompido esporadicamente.
e) em ambiente compartilhado (quarto, sala, cozinha etc.), sendo interrompido com frequência.

Fonte: arquivo próprio.

⁴ A pesquisa envolveu a aplicação de 6 perguntas de múltipla escolha por meio do aplicativo *Microsoft Forms* a um grupo de 82 estudantes, dentre alunos do terceiro ano do Ensino Médio e do curso preparatório para o ENEM do Colégio Cave. A pesquisa foi aplicada no dia 22 de setembro, quando já haviam decorridos cerca de cinco meses de aulas remotas.

Figura 1: Gráfico com percentual de respostas



Fonte: arquivo próprio.

Tabela 2: Pergunta e alternativas apresentadas

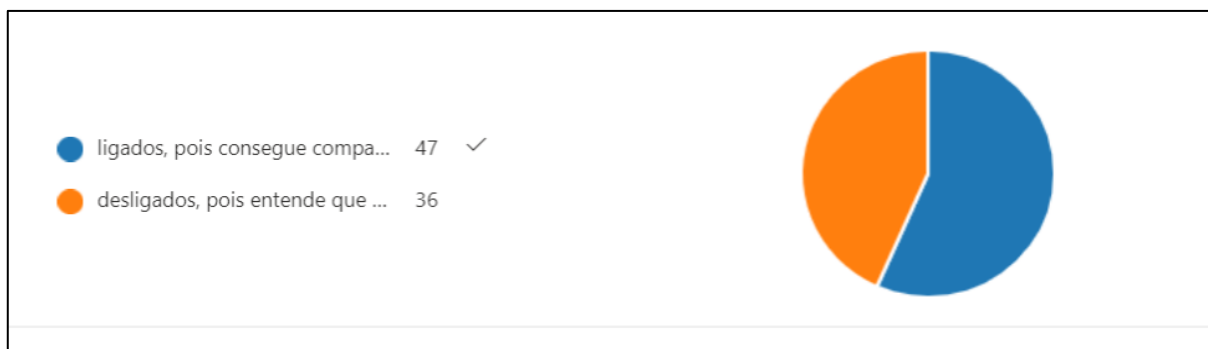
Durante as aulas, você mantém os avisos de recebimento de mensagens:

a) ligados, pois consegue compatibilizá-los com o aprendizado.

b) desligados, pois entende que eles atrapalham a sua concentração.

Fonte: arquivo próprio.

Figura 2: Gráfico com percentual de respostas



Fonte: arquivo próprio.

Os dados mostram que, diferentemente do ambiente controlado da sala de aula, na modalidade remota, o aluno fica exposto a diferentes formas de dispersão, sejam provocadas por assuntos domésticos (27% admitem que isso ocorre esporadicamente), sejam estimuladas pelo recebimento de mensagens via redes sociais (56% admitem mantê-los ativados durante as aulas). O regime de leitura exigido por um poema, como o terceto de Gregório de Matos apresentado, parece, portanto, estar altamente comprometido por modos de leitura em que o

aluno, como Wolf (2019) apontou, ziguezagueia o olhar pela tela, mordiscando palavras, abrindo múltiplas telas, respondendo a eventuais mensagens que recebe enquanto tenta compreender por que os pobres não furtam e os comerciantes faturam alto. No entanto, diferentemente da página de um site de notícias, cuja conformação gráfica convida os olhos a passear, buscando títulos, palavras-chave, resumos, tabelas, gráficos e imagens, o texto literário propõe uma experiência na qual a temporalidade que se desenrola no percurso na própria leitura está diretamente implicada no processo de produção de sentidos. Essa radical diferença nas formas de interação e leitura da sala de aula para as plataformas digitais vem suscitando o questionamento se os estudos intermídia, por operarem justamente em áreas intersticiais à literatura, abrangendo suas formas de midialidade, não se constituiria como um campo privilegiado e competente para se discutir sobre a questão.

4 O ensino de literatura nas plataformas digitais: algumas abordagens

Os problemas acima apresentados revelam como mudanças nas formas de comunicação implicam transformações sobre a própria natureza do que é comunicado. Por essa razão, as aulas que ministramos presencialmente ou de forma síncrona consistem, de partida, em experiências distintas, pois mobilizam, diferentemente, regimes de atenção, modos de interação, processos cognitivos, empáticos e afetivos. Nesse sentido, as diferenças nas formas e nos meios de comunicação implicam experiências de ensino e aprendizagem igualmente distintas, poder-se-ia afirmar que a questão do ensino de literatura nas plataformas digitais seria também competência dos estudos de intermedialidade?

De partida, é importante assinalar que os estudos de intermedialidade se notabilizam como um campo teórico-metodológico de análise e não enquanto um meio de desenvolvimento de práticas de ensino; seu objeto são os sentidos da obra e suas relações com os meios em que circula, e não as metodologias de transmissão de conhecimento sobre ambos. Destarte, talvez a questão não seja exatamente importar as suas categorias de análise, como o estudo das referências intermidiais ou das formas de transposição e combinação midiáticas, mas dialogar com aquilo que lhe dá fundamento epistemológico: a consciência de que variabilidade nos suportes, nas formas de expressão e nas materialidades comunicativas implica diferenças no modo como os sentidos são produzidos. Jürgen Müller destaca,

justamente, que os estudos de intermedialidade provocaram um deslocamento metodológico cujo enfoque passou a recair “sobre questões de materialidades e de produção de sentido” (MÜLLER, 2012, p. 85), visão corroborada por Irina Rajewsky, para quem os estudos intermídia apresentam “consciência intensificada da materialidade e midialidade das práticas artísticas e culturais em geral” (RAJEWSKY, 2012, p. 16). Sob o ponto de vista de sua produtividade no âmbito do ensino remoto de literatura, a consciência aguda de que diferenças de materialidade e midialidade influem sobre a produção de sentidos acaba por colocar em relevo o fato de que importa se um texto é lido em silêncio pelo aluno ou em voz alta pelo professor; se o fragmento de um romance aparece acompanhado ou não por uma imagem nos slides; se um poema é lido na página ou na tela. Pesquisas recentes, sobre esta última questão, começam a dar tangibilidade às nossas suspeitas

a materialidade proporciona algo que é tangível tanto de um ponto de vista psicológico quanto tátil. Piper, Mangen e a estudiosa da literatura Karin Littau elaboram isso dando ênfase ao papel inesperado que o toque exerce sobre o modo como abordamos as palavras e as compreendemos, no texto como um todo. Segundo Piper, a dimensão sensorial da leitura do texto impresso acrescenta à informação uma redundância importante – acrescenta à palavra uma espécie de “geometria” – e isso contribui para nossa compreensão global do que lemos. (WOLF, 2019, p. 97)

Se distinções materiais implicam, portanto, diferenças qualitativas nos modos de produção de sentidos, que estratégias poderiam ser desenvolvidas, no âmbito do ensino remoto de literatura, em consonância com as formas de atenção, interação, cognição, afecção e empatia próprias ao mundo digital? Esse é, definitivamente, um debate que se impôs a diversas disciplinas em diversos níveis de educação. Em artigo recente, um grupo de pesquisadores estadunidenses (QUEZADA *et al.*, 2020) assinalou que a maior parte das instituições de ensino norte-americanas optaram, no período de quarenta, por adotar uma espécie de *blend* de diferentes estratégias no ensino⁵ a fim de desenvolver modos eficazes de atuação nas plataformas digitais. Para além dessas estratégias, gostaríamos de propor, nesse sentido, em caráter experimental, duas abordagens especialmente atentas às especificidades

⁵ Esse *blend* inclui práticas como: aulas expositivas e apresentações em grupo síncronas, uso de plataformas de ensino a distância, proposição de jogos, construção de glossário digital, reflexões postadas em blogs e aplicação de avaliações, dentre outras (QUEZADA *et al.*, 2020).

do ensino síncrono de literatura: a leitura em voz alta e o emprego de estratégias de redundância.

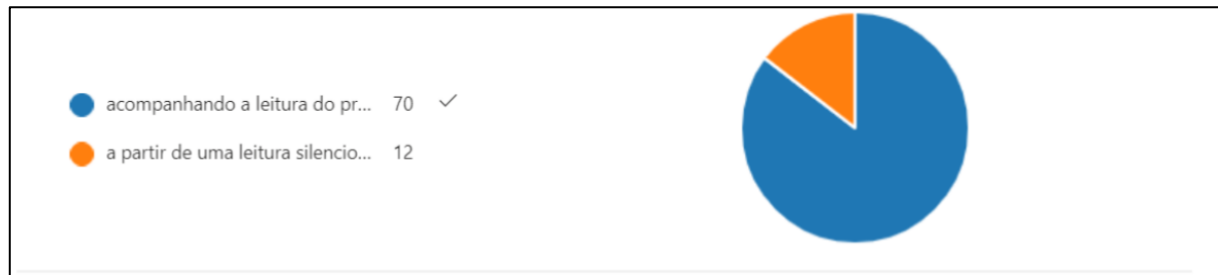
Começemos por um sintoma que remonta o ensino presencial. Enquanto professor de literatura – permito-me, agora, um breve deslocamento para a primeira pessoa –, vivenciei situações absolutamente ímpares nas ocasiões em que solicitava leitura em voz alta de poemas e passagens de textos em prosa. Um aluno declamava em tom solene e a plenos pulmões versos despreziosos de Manuel Bandeira; outro, assumia um tom sério e reverente diante da ironia mordaz de Gregório de Matos; havia também aqueles que liam com efusão carnavalesca textos profundamente tristes da segunda geração romântica. Note-se que não havia qualquer equívoco na pronúncia das consoantes, das vogais, dos encontros vocálicos e consonantais. Não obstante a competência que eles apresentavam na transformação de grafemas em fonemas ou uma possível incompreensão minha diante da *carnevalização* pós-moderna que eles supostamente poderiam estar me apresentando, as formas de performance realizadas denunciavam um automatismo no emprego da técnica de decifração dos códigos verbais desprovida de qualquer inscrição histórica, cultural e social. Os versos de Bandeira saíam desprovidos do tom coloquial tão próprio à lírica moderna; o soneto do *Boca do Inferno* era destituído da ironia ácida que motivou a célebre alcunha do poeta baiano; o peso da angústia existencial de Álvares de Azevedo evanesceu como as musas de seus poemas. Na medida em que esse problema tende a se agravar nas aulas síncronas, em virtude das especificidades da leitura em tela, como expusemos, questionamos o grupo pesquisado sobre a melhor forma de contato com o texto, mais particularmente se a leitura em voz alta conduzida pelo professor contribuía ou prejudicava a experiência que faziam dos poemas:

Tabela 3: Pergunta e alternativas apresentadas

Na sua opinião, a melhor forma de ler os poemas da apostila é
a) acompanhando a leitura do próprio professor, cuja entonação dada ajuda a compreender aspectos como o tom e as ironias presentes no texto.
b) a partir de uma leitura silenciosa, uma vez que o ritmo de leitura do professor pode atrapalhar a compreensão do texto.

Fonte: arquivo próprio.

Figura 3: Gráfico com percentual de respostas



Fonte: arquivo próprio.

O professor trabalha para que o aluno desenvolva habilidades e competências de leitura. Não obstante, como a pesquisa revela, os estudantes (de acordo com 85% deles) conseguem melhor compreender aspectos como o tom e as ironias presentes no texto a partir da leitura conduzida pelo professor. Esse fenômeno não é novo, não surge com as aulas remotas, mas com elas ganham contornos mais dramáticos. Como se sabe, um poema traz, na sua imanência, um projeto entoativo. A experiência de lê-lo em sala de aula, portanto, está comprometida com essa noção de vocalidade que, conforme salienta Paul Zumthor (2007), deve ser pensada como uma intenção incorporada ao texto, que envolve um conjunto de qualidades simbólicas, materiais e sociais a ela vinculadas.

Na medida em que, nas aulas remotas, os níveis de atenção estão comprometidos pelo conjunto de fenômenos já expostos e que a leitura do texto literário exige, justamente, uma capacidade de engajamento com o texto denominada *leitura profunda*, que demanda um alto nível de concentração, seria o caso nos perguntarmos se certos níveis de redundância não seriam desejáveis em um processo de ensino-aprendizagem diuturnamente comprometido por formas dispersivas. Perguntamos ao grupo pesquisado sobre a produtividade de duas dessas estratégias: o emprego de slides e a aplicação de perguntas via formulário digital:

Tabela 4: Pergunta e alternativas apresentadas

Em sua opinião, o uso de slides nas aulas remotas
a) é essencial.
b) é desejável, embora não seja essencial.
c) é dispensável.

Fonte: arquivo próprio.

Figura 4: Gráfico com percentual de respostas



Fonte: arquivo próprio.

Tabela 5: Pergunta e alternativas apresentadas

Na sua percepção, em que medida a aplicação de atividades regulares via formulário contribui para o seu aprendizado:

a) muito.

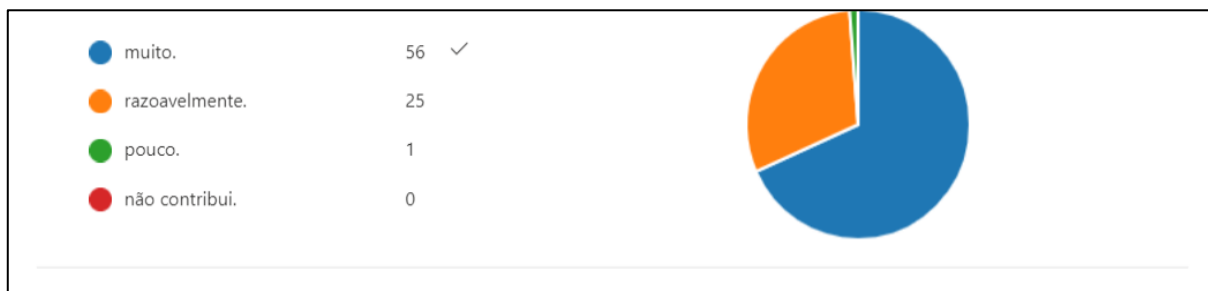
b) razoavelmente.

c) pouco.

d) não contribui.

Fonte: arquivo próprio.

Figura 5: Gráfico com percentual de respostas



Fonte: arquivo próprio.

Os dados mostram que 68% dos alunos pesquisados avaliam que o emprego de slides nas aulas síncronas é essencial, assim como a aplicação de formulários digitais colabora muito com o processo de aprendizagem. Essa alta taxa de aprovação pode ser atribuída ao fato de ambos os recursos contribuírem com a produção de certos níveis de redundância, o que nos parece desejável em um ambiente marcado por tantos sobressaltos, como as plataformas

digitais. A plasticidade oferecida pelos slides em *powerpoint* permite, nesse sentido, não só sintetizar o que é falado por meio da forma escrita, como também explorar as vantagens didáticas da produção de espaços de convivência entre signos verbais e visuais. As relações entre palavra e imagem, como sistematizou Claus Clüver (2001), envolvem uma miríade de processos, como écfrases, ilustrações, adaptações e traduções intersemióticas, entre outros. Dentro dessa perspectiva, explorar certas identidades formais e temáticas entre obras de naturezas semióticas distintas, certas “analogias entre signos de sistemas diferentes” (CLÜVER, 2001, p. 10), pode apresentar níveis de redundância desejáveis em aulas síncronas. A compreensão do pensamento tortuoso, complexo, do período barroco, por exemplo, pode ser mais efetiva a partir da analogia entre suas formas de produção de contraste: o emprego de antíteses, oxímoros e paradoxos, no âmbito da linguagem verbal; e a construção de pequenas áreas iluminadas em meio a zonas de sombras, na linguagem pictórica.

Outra forma de redundância aprovada pelos alunos consiste na aplicação de formulários digitais⁶, isto é, de programas que permitem, dentre outras funções, a elaboração de questões de múltipla escolha enviadas e respondidas *real time* pelos alunos. Embora possa ser empregada como uma ferramenta avaliativa, portanto, a ser aplicada após a exposição dos conteúdos, gostaríamos de destacar as virtudes de seu uso no início das aulas, como disparadores de formas de engajamento. A teoria da literatura está repleta de terrenos cedidos, cujos conceitos geram questionamentos frequentes por parte dos alunos na medida em que subvertem o senso comum: Romantismo não abarcaria exclusivamente histórias de amor? A que natureza o termo Naturalismo faz referência? A realidade não era visada pela literatura antes dos realistas? Nesse sentido, o conjunto de discussões impulsionado pelos formulários digitais consiste em uma importante estratégia para engajar os alunos em torno do conteúdo a ser ministrado. Desse modo, embora o uso de slides e a aplicação de questões de múltipla escolha sejam estratégias também empregadas em sala de aula, o que se busca colocar em evidência é a sua produtividade enquanto ferramentas de auxílio no processo de ensino-aprendizagem no domínio do ensino remoto.

⁶ Dois aplicativos frequentemente empregados são os formulários do Google (<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>) e o Kahoot, que permite a produção de *quizes* e *games* (<https://kahoot.com/what-is-kahoot/>).

6 Considerações finais

Este artigo começou se perguntando sobre como ensinar literatura na era das plataformas digitais. A indagação de partida teve como fundamento a constatação de dois cenários que se interseccionam hoje: primeiro, a ampla percepção de que o ensino da disciplina se encontra em crise; segundo, os desafios impostos pela necessidade de migração das aulas presenciais para o sistema remoto. Dentro dessa perspectiva, o objetivo deste estudo consistiu em mapear o conjunto de problemas próprios ao ensino remoto de literatura e propor algumas formas abordagem, na relação ensino-aprendizagem, visando a minimizá-los.

Sob o ponto de vista dos problemas, o que se verificou, por meio da fricção entre apontamentos sobre a natureza da leitura profunda, das especificidades da leitura em tela e de dados empíricos colhidos em uma pesquisa foi que a leitura do texto literário pode ficar comprometida por, fundamentalmente, três fatores: primeiro, pela natureza zigzagueante da leitura em telas; segundo, pela fadiga inerente à natureza perceptivo-cognitiva das interações realizadas por interface tecnológica; e, por fim, pelos movimentos dispersivos provocados por falhas de conexão, contingências domésticas, fluxos incessantes de recebimento de mensagens. Em face de tantos problemas, buscamos propor, em caráter experimental, a leitura em voz alta e o emprego de mecanismos de redundância, como slides em *powerpoint* e a aplicação de perguntas via formulários digitais como estratégias cuja adoção pode influir substancialmente na eficácia da relação ensino-aprendizagem.

Pesquisas produzidas no calor dos acontecimentos trazem consigo o impulso de se tentar dar respostas céleres a questões que nos afligem, o que pode comprometer a densidade do conjunto de dados reunidos e a própria maturidade da escrita. Não obstante, a urgência do debate talvez compense as possíveis limitações no horizonte desta pesquisa. Uma urgência que também se ancora na expectativa de que o ensino remoto, após a pandemia, permaneça como plataforma complementar de ensino. Essa consciência é importante nos corredores das faculdades de Letras, local em que uma certa *midiafobia* sempre esteve tão presente. Dentro dessa perspectiva, reivindicar uma ampliação dos canais e das estratégias de ensino da literatura é uma proposta movida sub-repticiamente pelo desejo de dar relevância a uma disciplina que consideramos tão necessária. Necessária porque é um direito fundamental, evocando, uma vez mais, as sábias palavras de Antonio Candido (2004). Mas direitos implicam,

também, deveres. E assim, cabe ao professor de literatura o dever de desenvolver estratégias de ensino sem temor às plataformas digitais.

Agradecimentos

Agradecemos à diretoria do Colégio Cave, de Juiz de Fora, e aos 85 alunos que se dispuseram a contribuir com esta pesquisa.

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CECHINEL, André. Literatura e atenção: notas sobre um novo regime de percepção no ensino de literatura. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-14, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240035>.

CLÜVER, Claus. Estudos Interartes: Orientação Crítica. *In*: BUESCU, Helena Carvalhão; DUARTE, João Ferreira; GUSMÃO, Manuel (Org.). **Floresta Encantada: novos caminhos da literatura comparada**. Lisboa: Dom Qixote, 2001.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FISCHER, Luís Augusto; LUFT, Gabriela; FRIZON, Marcelo; LEITE, Guto; LUCENA, Karina; VIANNA, Carla; WELLER, Daniel. A literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). **Nonada Letras em Revista**, ano 15, n. 18, p. 111-126, 2012. DOI: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/140331/000985040.pdf?sequence=1>

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 3, p. 7-16, 2004. DOI: <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3.pdf>.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Tese de doutorado. 2014. 302 f. Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MATOS, Gregório de. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Record, 1990.

MÜLLER, Jürgen. Intermidialidade revisitada: algumas reflexões sobre os princípios básicos desse conceito. *In*: DINIZ, Thaís Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares (Org.). **Intermidialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea 2**. Belo Horizonte: Rona Editora: FALE/UFMG, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e sociedade**, v. 11, p. 16-29, 2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i9p16-29>.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. O ensino de literatura. *In*: PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

QUEZADA, Reyes Limon; TALBOT, Christie; QUEZADA-PARKER, Kristina Belen. From bricks and mortar to remote teaching: a teacher education programme's response to COVID-19, **Journal of Education for Teaching**, p. 472-483, v. 46, n. 4, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1801330>

RAJEWSKY, Irina. Intermidialidade, intertextualidade e “remediação”: uma perspectiva literária sobre a intermidialidade. *In*: DINIZ, Thaís Flores Nogueira. (Ed.). **Intermidialidade e estudos interartes**: desafios da arte contemporânea. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Recebido em: 01.10.2020

Aprovado em: 29.01.2021