

Márcio Roberto do Prado *

(AINDA) NA SALA DE AULA (?) A literatura, seus professores e seus alunos no contexto contemporâneo

*

Márcio Roberto do Prado possui doutorado em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Araraquara, doutorado-sanduíche pela Université Paris 8 – Vincennes-Saint-Denis, e graduação em Letras, com Licenciatura e Bacharelado em Português e Francês (2002) e Bacharelado em Italiano (2004) também pela UNESP, campus de Araraquara. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em estudos sobre a comunicação, a arte e a cultura contemporâneas em suas relações com mídias e tecnologias, enfocando sobretudo questões de poética. É Professor Associado do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias da Universidade Estadual de Maringá- UEM.

<mrprado@uem.br>

ORCID: 0000-0002-4037-3704

Resumo Ao pensarmos na literatura e no seu ensino, uma visão apressada pode nos remeter apenas ao contexto da linguagem verbal, contexto esse no qual essa arte em particular se sedimentou e de onde se desenvolveu, naquilo que costumamos chamar de “Ocidente”, desde as epopeias homéricas. Todavia, no cenário contemporâneo, produzir, pensar e ensinar a literatura acaba por exigir um arsenal de linguagens mais vasto, mudando as dinâmicas e os diálogos que se estabelecem. É o caso da literatura digital, que cada vez mais surge como elemento de destaque no âmbito da educação literária e que traz consigo a necessidade de adaptação (ou até mesmo de criação) de ferramentas e estratégias para sua abordagem. Afetada pela pandemia de Covid-19 e pela adoção de vários modelos remotos (muitas das vezes mediados pelo computador), a educação literária viu-se em uma situação que, aparentemente, seria propícia para o ensino da literatura digital. Todavia, seria isso o que realmente ocorreu? Para responder a essa pergunta, abordaremos a literatura e seus atores em seu contexto educacional, destacando como tais elementos se relacionam e se afetam no mundo contemporâneo.

Palavras-chave Literatura, Literatura digital, Educação, Covid-19.

(STILL) IN THE CLASSROOM (?)**Literature, its teachers and its students in the contemporary context**

Abstract *When we think about literature and its teaching, a superficial approach would limit itself exclusively on the context of verbal language, a context in which this particular art was sedimented and from where it developed, in what we usually call the “West”, since the Homeric epics. However, in the contemporary context, producing, thinking and teaching literature requires a wider arsenal of languages, changing the dynamics and the dialogues that are established. Such is the case of digital literature, which is increasingly emerging as a prominent element in the context of literary education and which brings with it the need to adapt (or even create) tools and strategies for its approach. Affected by the Covid-19 pandemic and the adoption of various remote models (often mediated by the computer), literary education found itself in a situation that, apparently, would be conducive to the teaching of digital literature. However, is that what really happened? To answer this question, we will approach literature and its actors in its educational context, highlighting how such elements relate to and affect each other in the contemporary world.*

Keywords *Literature, Digital Literature, Education, Covid-19.*

(TODAVÍA) EN EL AULA (?)**La literatura, sus profesores y sus alumnos en el contexto contemporáneo**

Resumen *Cuando pensamos en la literatura y su enseñanza, una aproximación superficial se limitaría exclusivamente al contexto del lenguaje verbal, contexto en el que se sedimentó y desde donde se desarrolló este particular arte, en lo que solemos llamar “Occidente”. Sin embargo, en el contexto contemporáneo, producir, pensar y enseñar literatura requiere un arsenal más amplio de lenguajes, cambiando las dinámicas y los diálogos que se establecen. Tal es el caso de la literatura digital, que se perfila cada vez más como un elemento destacado en el contexto de la educación literaria y que trae consigo la necesidad de adaptar (o incluso crear) herramientas y estrategias para su abordaje. Afectada por la pandemia de la Covid-19 y la adopción de diversos modelos a distancia (muchas veces mediados por la computadora), la educación literaria se encontró en una situación que, aparentemente, sería propicia para la enseñanza de la literatura digital. Sin embargo, ¿es eso lo que realmente sucedió? Para responder a esta pregunta, abordaremos la literatura y sus actores en su contexto educativo, destacando cómo dichos elementos se relacionan y se afectan en el mundo contemporáneo.*

Palabras clave *Literatura, Literatura Digital, Educación, Covid-19.*

Introdução

Enquanto as presentes linhas são escritas, vivemos o último quarto do ano de 2022. Isso significa que a reflexão a ser desenvolvida surge na esteira da pandemia de Covid-19 que marcou, de modo tão doloroso quanto impactante, a humanidade na passagem da segunda para a terceira década do século XXI. Como seria de se esperar (apesar do negacionismo irracionalista que foi verificado em diversas oportunidades), as consequências de uma calamidade de tal magnitude foi sentida nas mais diversas frentes de nossas vidas. Nesse sentido, a educação não foi uma exceção, sendo, antes, uma das esferas nas quais o peso da pandemia se mostrou mais presente, levando-nos, não raras vezes, à necessidade premente de soluções urgentes e provisórias, na tentativa de driblar as restrições impostas pela necessidade de isolamento social dos momentos mais severos de propagação do coronavírus.

Com o intuito de afunilar um escopo naturalmente vasto, pensemos no recorte do ensino de literatura no Brasil. Diante de semelhante cenário, não causou espanto que, no âmbito brasileiro, diversos docentes e alunos tenham encontrado dificuldades para lidarem com a situação. Afinal, falamos de um complexo processo de ensino-aprendizagem que, no tocante aos professores, não pressupunha, salvo exceções, uma formação prévia que antecipasse a mudança súbita do modelo presencial para um modelo a distância ou, ao menos, híbrido. Todavia, há um segmento da literatura que poderia ter encontrado alguma vantagem na mudança de modelo. É o caso da literatura digital, que, em teoria, encontraria um contexto favorável nos modelos remotos e híbridos que foram mencionados. Obviamente, quando falamos em educação, sobretudo a pública, sobretudo a básica, infraestrutura pode ser um problema considerável. Equipamentos inadequados ou obsoletos, conectividade insuficiente, somados à falta de tempo necessário para que houvesse planejamento, preparação e capacitação foram evidenciados como lacunas a serem preenchidas, e a pandemia de Covid-19 “obrigou-nos” a lidar (mal) com essas demandas. Ainda assim, estaríamos diante de uma dinâmica educacional que seria mais propícia para que se explorasse a literatura digital do que uma sala de aula apenas com lousa e giz. Então, cabe, aqui, a pergunta: houve alguma melhora ou vantagem evidentes em tal cenário? Lembrando que estamos discutindo o contexto brasileiro, o primeiro impulso é de responder “não”. Na verdade, não é o caso de se considerar essencialmente uma “piora”, uma vez que a problemática do ensino de literatura é antiga e, no caso da educação básica, é renovada a cada publicação de um novo documento norteador. Lamentamos a falta de espaço da literatura nos currículos, lamentamos a falta de uma abordagem específica e, se pensamos na nova BNCC, o mesmo pode ser considerado ao acrescentarmos à receita a literatura digital e vários outros (sub)gêneros correlatos.

Mas por que há tanta dificuldade? Por que mesmo uma mudança drástica de cenário como a da pandemia não seria capaz de mudar a tendência? Para responder às perguntas, retomemos aqui o padre Antonio Vieira, e seu emblemático “Sermão da Sexagésima” (VIEIRA, 2001, p. 27-53). No

seu texto, Vieira tece interessantes considerações sobre sucesso ou não da “palavra de Deus”:

Nunca na Igreja de Deus houve tantas pregações, nem tantos Pregadores como hoje. Pois se tanto se semeia a palavra de Deus, como é tão pouco o fruto? Não há um homem que em um Sermão entre em si e se resolva; não há um moço que se arrependa; não há um velho que se desengane. Que é isto? Assim como Deus não é hoje menos Onipotente, assim a sua palavra não é hoje menos poderosa do que dantes era. Pois se a palavra de Deus é tão poderosa, se a palavra de Deus tem hoje tantos Pregadores, por que não vemos hoje nenhum fruto da palavra de Deus? (VIEIRA, 2001, p. 33)

O desenvolvimento do raciocínio é bastante conhecido: A culpa pelo fracasso estaria no pregador, no fiel ouvinte ou, em último caso, no próprio Deus e em sua Palavra. Por uma questão doutrinária e de fé, Deus e a Palavra são inocentados de início. Os fiéis ouvintes poderiam ser os culpados, uma vez que, em alguns casos, representariam um “terreno ruim” para a “semeadura”. Todavia, Vieira destaca como o pregador-semeador é também responsável por preparar o terreno. Assim, a culpa recai justamente no pregador, incapaz de desempenhar satisfatoriamente seu ofício. Façamos, então uma analogia entre o contexto do sermão de Vieira e nosso contexto educacional da literatura (inclusive digital) durante a pandemia, de modo que possamos nos perguntar de quem é a culpa de nossas dificuldades: seria dos professores-pregadores? Dos alunos-fiéis? Ou seria da própria Literatura-Palavra? Vejamos cada caso.

A literatura

Uma vez que Vieira exime rapidamente de culpa Deus e sua Palavra, comecemos com a literatura. Nesse caso, o perdão não é tão automático, embora a questão da “culpa” seja passível de relativização. Logo de início, podemos destacar nossa dificuldade em abordar o objeto dada a falta de definição do mesmo em termos conceituais e de limites. A questão é antiga. Abrindo a discussão na **Poética**, Aristóteles, após mencionar em seu escopo produções que abarcariam a tragédia, a epopeia, a citarística, a aulética, dentre outras, acaba por fazer uma ressalva significativa:

A arte que se utiliza apenas de palavras, sem ritmo ou metrificação, estas seja com variedade de metros combinados, seja usando uma só espécie de metro, até hoje não recebeu um nome. Não dispomos de nome que dar aos mimos de Sófron e Xenarco ao mesmo tempo que aos diálogos socráticos e às obras de quem realiza a imitação por meio de trímetros, dísticos elegíacos ou versos semelhantes. (ARISTÓTELES, 2005, p. 19-20)

Poderíamos chamar tais produções justamente de “literatura”, com

a ressalva de que o termo e o conceito ainda não estão presentes à época de Aristóteles. Obviamente, a produtividade do verso como elemento expressivo pode levar à aproximação de coisas distintas (e o próprio Aristóteles faz questão de diferenciar Homero de Empédocles), o que apenas reforça como nossa dificuldade em estabelecer um objeto vem das origens ocidentais de nosso pensamento sobre a literatura.

É claro que podemos ter casos específicos que parecem não trazer maiores problemas quanto ao fato de *pertencerem* à esfera literária. Em alguns casos, até podemos manter uma estabilidade de classificação com o passar do tempo. Ainda hoje, algo como “Amor é um fogo que arde sem se ver” (CAMÕES, 1980, p. 83) é facilmente reconhecido como literatura, como poema e mesmo como soneto. Mas o mesmo não ocorre com outras produções, e até uma forma fixa como uma ode pode apresentar maior dificuldade em termos de definição contemporânea.

Se acrescentarmos à discussão elementos outros que não a linguagem verbal (e que estão frequentemente presentes na literatura digital), os problemas se multiplicam. Por vezes, o diálogo direto com alguma obra literária parece ligar produções distintas sob o guarda-chuva da literatura, e surgem propostas de considerar objetos como **Dante’s Inferno** (videogame), **O poderoso chefão** (cinema) ou mesmo uma adaptação para os quadrinhos de **Hamlet** como extensões da arte literária. Todavia, o próprio fato de termos produções que forcem os limites dessas dinâmicas comunicacionais, tais como **The Beginner’s Guide** (videogame), **Cidadão Kane** (cinema) ou **Watchmen** (quadrinhos), aponta para uma especificidade típica de artes autônomas.

Além disso, nunca é demais reforçar que nossa dificuldade em relação ao objeto quando ele força os limites da própria literatura já está presente no **Plano-piloto** da poesia concreta em 1958, ou nos **Calligrammes** de Apollinaire em 1918, ou em “*Un coup de dés*” de Mallarmé em 1897, ou mesmo no famoso “poema do ovo” de Símias de Rodes no longínquo século III a. C.

Em suma, há problemas em relação ao objeto, o que faz com que tenhamos problemas em sua abordagem, análise e, conseqüentemente, seu ensino. Mas um olhar mais crítico pode perfeitamente ressaltar como tais problemas seriam fruto de quem aborda o objeto, e não do objeto em si que se oferece sem resistência além daquela decorrente de sua exigência de natureza. Desse modo, apesar das ressalvas, é possível “redimir” a literatura em nosso contexto, o que nos leva a lançar o olhar sobre os outros dois candidatos a “vilões”. Passemos, então, aos alunos.

Os alunos

Os alunos, não raras vezes, são a opção mais rápida quando surge um questionamento sobre o porquê de o ensino de literatura não ser algo dos nossos sonhos. Em primeiro lugar, é preciso retomar a discussão sobre a literatura como objeto para lembrarmos que, para os alunos de níveis

como o da Educação Básica, a questão conceitual, terminológica e taxonômica não é uma verdadeira questão (diferentemente do que ocorreria com um aluno universitário de um curso como Letras). Todavia, surgem outras ressalvas que sempre estão na ordem do dia: “os jovens não leem”, “os jovens não gostam de ler”, “os jovens são muito dispersos e afetados pelos recursos tecnológicos para poderem se dedicar a uma atividade de concentração como a leitura literária”. Afirmações dessa natureza, infelizmente, tornam-se lugar-comum, ainda que reflitam um raciocínio apressado e mesmo alguma dose de preconceito. Tomemos a última como exemplo inicial: voltando às demandas da pandemia de Covid-19, algo muito presente nas reclamações de docentes (ainda que não se constituísse como uma crítica aos alunos em si) foi a precariedade de equipamentos e conexão por parte dos alunos. Nesse ponto, é importante destacar que, mesmo em condições econômicas e educacionais desfavoráveis, alunos jovens tendem a apresentar um satisfatório domínio de linguagem e recursos para interagirem com objetos multimodais e multimídia. Isso nos obriga a relativizar a pretensa dispersão negativa oriunda do mero ato de usar um smartphone como ferramenta de mediação de um processo de ensino-aprendizagem.

As duas afirmações precedentes também devem ser analisadas com cuidado. Ainda que pensemos apenas na dita “literatura tradicional”, fundamentada apenas na linguagem verbal (mesmo que apenas escrita), podemos mencionar casos que demonstram como a atividade leitora dos jovens vai além do estereótipo, refletindo-se em números robustos do mercado editorial com franquias que vão de **Crepúsculo** a **Harry Potter**, sem se limitarem a esses exemplos pontuais. Caso queiramos pensar em como esses exemplos surgem atrelados a estratégias agressivas de mercado também audiovisual (como no caso do cinema e as franquias mencionadas), é importante lembrar que, apenas no Brasil, foram vendidos, em plena pandemia em 2021, 55 milhões de livros (cerca de 30% a mais em comparação a 2020). E nem temos como entrar em números precisos de leitura referentes ao que circula de modo não catalogado na internet, o que abriria um outro mundo a ser considerado.

É sempre importante desmistificar o papel apocalíptico desempenhado pelo jovem leitor (ou, no estereótipo, não-leitor) no tocante à produtividade da leitura literária. Afinal, se há algo que podemos perceber de iniciativas como a dos **Retratos da leitura no Brasil**, é que, se há alguém que lê no território nacional, esse alguém é o jovem. E, considerando a presença dos jovens nas carteiras dos diversos níveis de ensino, podemos perceber que, tal como no raciocínio de Vieira, a culpa não deve recair sobre os ombros dos “fiéis”. De modo que sobramos nós, os professores.

Os professores

Conforme vimos, Vieira culpa o pregador. Seria o caso de culparmos o professor, especialmente após absolvermos a literatura e os alunos?

Primeiramente, ao contrário do que ocorre com os alunos, a precisão nos termos conceituais, terminológicos e taxonômicos não é expletiva na formação de um professor (o que acaba por gerar a já mencionada situação particular dos alunos universitários nesse tocante, especialmente quando professores em formação). O professor precisa de rigor e discernimento (ainda que elementos teóricos duros não entrem direta e ostensivamente em uma determinada aula de literatura). Mas isso é o que verificamos? Pensemos em aspectos “tradicionais”, tais como um poema. Ao lidarmos com pés métricos, nem sempre temos em mente o que seria um anfitrião ou um péon primo. Até mesmo uma diferenciação básica como a que existe entre um dactilo e um anapesto pode nos escapar. Caberia a pergunta: sem esse instrumental, ainda estaríamos lendo um poema? Ainda estaríamos ensinando literatura?

Apesar de parecer uma cobrança rigorosa em relação ao professor, podemos mencionar uma obra básica como **Na sala de aula**, do mestre Antonio Candido, para lembrarmos como esse conhecimento pode ser decisivo para o ensino de literatura. Retomemos a ideia da literatura digital e dos diálogos com outras artes e outros sistemas semióticos e a demanda formativa aumenta ainda mais, sem precisarmos de algo radicalmente contemporâneo. Basta pensarmos nos casos do cinema, da canção ou dos quadrinhos, presentes há um bom tempo no universo da educação literária: o descompasso em termos de proficiência de linguagem verbal em comparação com a linguagem musical ou (áudio)visual é gritante na formação atual de um professor de literatura no Brasil, o que torna o trabalho com o anapesto em Álvares de Azevedo, como faz Candido no trabalho mencionado (CANDIDO, 1986, p. 38-53), algo aparentemente muito menos desafiador.

Por sinal, a referência a esse volume em particular é bastante oportuna, pois abre espaço para outra frente de cobrança do professor. No “Prefácio” de *Na sala de aula*, Candido apresenta a obra que se seguirá (os brilhantes exemplos de leitura de poema que se configuram como aulas sobre cada um deles) fazendo uma ressalva que paga tributo ao momento histórico em que as aulas foram dadas e em que o livro foi formatado:

Embora o cunho técnico haja sido limitado ao máximo, surge inevitável, em certos momentos, o toque da aridez. Tenho consciência de que o tipo de trabalho apresentado aqui se ajusta melhor à sala de aula, onde tudo ganha mais clareza devido aos recursos do gesto e da palavra falada, com o auxílio fiel do quadro-negro e seu giz de cor. Reduzidas à escrita, as análises perdem força [...]. (CANDIDO, 1986, p. 6)

Tendo à mão recursos tão variados, pode soar muito anacrônico o par “quadro-negro” e “giz de cor”. Entretanto, ainda estamos, em pleno século XXI, presos a tal modelo organizacional em muitas ocasiões (talvez trocando a cor do quadro para branco e o giz pelo marcador). Essa dinâmica proposta por Candido não apresenta problema em si e por si, além de ser, muitas vezes, o único conjunto de recursos disponível ao professor. Contu-

do, junto dela, surge outro aspecto e, esse sim, merece nossa consideração mais cuidadosa. Tal aspecto é sintetizado de modo perfeito por Nicholas Negroponte em **A vida digital**, quando, ao mencionar o matemático e educador Seymour Papert, afirma o seguinte:

Seymour Papert conta uma estória sobre um cirurgião de meados do século XIX transportado por mágica para uma moderna sala de operação. Ele não reconheceria coisa alguma, não saberia o que fazer ou como ajudar. A tecnologia moderna teria transformado por completo a prática da medicina cirúrgica, tornando-o incapaz de reconhecê-la. Mas se um professor de escola primária de meados do século XIX fosse transportado pela mesma máquina do tempo para uma sala de aula atual, ele poderia dar prosseguimento às aulas do ponto em que seu colega de final de século XX as houvesse deixado, a não ser por um ou outro detalhe no conteúdo das matérias. (NEGROPONTE, 1995, p. 208)

Adaptemos para “professor de literatura” e atualizemos a data para os dias de hoje e teríamos a mesma situação. Como damos aula? Como atualizamos a prática docente? Como nos acomodamos (em todos os sentidos, inclusive no pior) ao espaço da sala de aula e às suas limitações e imposições? O exemplo de Papert é tão preciso quanto cruel: o fato de podermos imaginar um colega do século XIX dando nossa próxima aula sem maiores problemas aponta para uma dificuldade de mudança e atualização que torna o julgamento do professor algo automaticamente severo.

Assim, não causa espanto que o cenário “favorável” da pandemia não tenha sido aproveitado plenamente no tocante à literatura, mesmo a digital. Assim como, muitas vezes, utilizamos um combo de notebook e datashow para fazer circular em sala algo que poderia estar em uma transparência, em uma folha mimeografada ou mesmo em um quadro-negro, não extraímos todo o possível do que é oferecido pela mediação do computador e da internet.

Isso significa que podemos bater o martelo e nos considerarmos os “culpados” pela falta de exuberância da educação literária? Sim, mas esse “sim” deve vir acompanhado tanto de um “porquê” quanto de um convite à mudança.

À guisa de conclusão: mudar é preciso, temer não é preciso

Tendo em vista a discussão levada a cabo, podemos, se não for o caso de nos culpabilizar (a nós, professores), ao menos reconhecer que ainda nos deparamos com problemas e limitações em nossa atuação profissional que foram intensificados durante a pandemia de Covid-19, mas que vinham de muito antes. Todavia, justamente o cenário pandêmico trouxe uma necessidade e uma urgência de mudança que, a princípio, deveriam ser elementos catalizadores de inovação ou, na pior das hipóteses, de uma

tentativa de mudar. Então, por que isso não ocorreu de modo consistente? Buscar responder a perguntas difíceis como essa é algo incômodo, mas necessário. Mantendo a discussão no contexto mediado pela tecnologia, é interessante, aqui, lembrar de Henry Jenkins que, na “Conclusão” de **Cultura da Convergência**, ao retomar Pierre Lévy para mencionar sua posição frente à perspectiva de avanços utópicos (ainda que sob uma chave crítica), lembra que “apontar as oportunidades de mudança não basta. É preciso identificar os vários obstáculos que bloqueiam a realização dessa possibilidade e buscar modos de contorná-los” (JENKINS, 2009, p. 330).

Uma resposta completa exigiria muito mais do que o limite das presentes páginas possibilita, mas, como uma ponte para um convite à mudança, vale ressaltar ao menos um aspecto que nem sempre é destacado com o devido rigor. Afinal, todos sabemos como as condições oferecidas aos professores podem ser precárias, como pode não haver respaldo estatal ou patronal, como a desvalorização salarial e social pode ser um impeditivo e um desmotivador. Mas isso vale para simplesmente tudo na atuação docente. Então, por que isso afeta tanto e de modo tão especial e evidente questões de atualização profissional e de real inovação em sala de aula? A resposta talvez seja medo.

Sim, medo. Um cenário como o da pandemia de Covid-19, acaba não apenas por trazer um convite (uma exigência?) de mudança e avanço, mas também um elemento de desestabilização de um cenário e de uma dinâmica conhecidos, seguros e, no fim das contas, confortáveis. Tal cenário e tal dinâmica acabaram por serem colocados em crise. Na verdade, muito é colocado em crise, pois isso afeta as mais variadas frentes de nossa atuação docente. A exigência de mudança inicialmente coloca em crise a *literatura*, que, mediada pelo computador, tem uma tendência à desestabilização do objeto ainda maior, uma vez que nos vemos alijados de algo que traga um ar de tradição e segurança, tal como a mídia livro e o suporte do papel. Nesse sentido, explorar as potencialidades da literatura digital propriamente dita se mostra uma aventura ainda mais ousada, e entendemos um pouco mais as razões de ela não ter sido explorada em um contexto mais favorável.

Outro elemento que é colocado em crise são os *alunos* (ou nossa ideia deles). Afastados do contato diário e direto, foi-nos apresentado um outro modelo de discente que, apenas levando em conta a forma de mediação, já acaba por desafiar professores com muitos anos de prática calcada em modelos presenciais. É providencial, aqui, pensar em um choque entre modelos presenciais e a distância (muito embora tenhamos visto, em diversas ocasiões, não a adoção do modelo EaD, explorando seu potencial; vimos, antes, modelos híbridos e emergenciais, via de regra afetados pela pressa e sem o planejamento ideal). No modelo educacional a distância, a autonomia e a capacidade de autogerenciamento dos alunos é um pressuposto. Tal autonomia traz em si um apelo de agência que, mais do que uma especificidade oriunda do isolamento social, encontra eco em autores como o já mencionado Pierre Lévy que, em **O que é o virtual ?**, ao tratar do hipertexto em um momento mais pioneiro do pensamento cibercultural, destacava como:

[...] a tendência contemporânea à hipertextualização dos documentos pode ser definida como uma tendência à indistinção, à mistura das funções de leitura e escrita. Tocamos aqui o problema da virtualização propriamente dita, que tem por efeito, como ocorre com frequência, colocar em loop a exterioridade e a interioridade, no caso a intimidade do autor e a estranheza do leitor em relação ao texto. Essa passagem contínua de dentro para fora, como num anel de Moebius, caracteriza já a leitura clássica, pois, para compreender, o leitor deve “recriar” o texto mentalmente e portanto entrar dentro dele. Ela diz respeito também à redação, uma vez que a dificuldade de escrever consiste em reler-se para corrigir-se, portanto em um esforço para tornar-se estranho ao próprio texto. Ora, a hipertextualização objetiva, operacionaliza e eleva à potência do coletivo essa identificação cruzada do leitor e do autor. (LÉVY, 2001, p. 45)

A confluência das atividades leitoras e escritoras preconizadas por Lévy ressoam fortemente no ensino de literatura. Uma vez que cursos de Letras, salvo quando apresentam uma proposta específica de escrita criativa, tendem a não incentivar o ato de escrever em uma dimensão artística (afastando-se das dinâmicas verificadas em cursos como os de Música, Artes Cênicas, Cinema, dentre outros), fazer com que as duas frentes se alinhem organicamente no ensino de literatura é algo consideravelmente difícil. Some-se a isso o fato de que movimentos emancipatórios dos alunos afetam uma percepção ainda (infelizmente) presente na qual eles seriam quase quadros em branco na escuridão da ignorância, cabendo aos professores resgatá-los e escrever em suas mentes os melhores conteúdos. Desconstruir tal visão pode assustar. Fazer isso por intermédio de uma tela de computador pode ser ainda mais vertiginoso.

Aqui, surge o terceiro elemento a ser lembrado e que é colocado em crise: os *professores*. No caso dos professores de literatura, ao desestabilizarmos o nosso objeto (que nunca foi plenamente definido) e ao modificarmos nosso paradigma dos alunos em uma esfera que afeta especificamente a prática do docente, acabamos por nos colocar em xeque. Com tantas mudanças, ainda seríamos professores de literatura? Ainda seríamos professores? A verdade é que não há uma resposta capaz de nos tranquilizar plenamente. A evolução da humanidade por vezes muda tanto uma frente de ação que ela acaba por se alterar de tal maneira que chegamos a pensar que ela se tornou outra coisa. Por vezes, algumas frentes deixam de existir. Todavia, algumas vezes a ação humana em questão continua existindo e, na verdade, não chega a mudar sua essência, embora possa ter drásticas modificações em sua aparência. É o caso, por sinal, da própria literatura, que, desde um aedo declamando a **Ilíada** para uma audiência, mudou muito até chegarmos em um poema ou narrativa digital. Se a literatura resistiu a tantas mudanças, por que não resistiriam os alunos? Por que não resistiríamos os professores?

O fato é que, para que possamos nos posicionar minimamente em semelhante cenário, é necessário que façamos um profundo exame do ponto de vista ético, lembrando cada vez mais da eterna lição do oráculo de

Delfos. Nesse sentido, é também oportuno voltarmos a Pierre Lévy em um de seus livros mais curiosos (e que foge do que nos acostumamos a encontrar no ciber-teórico). Trata-se de **O fogo liberador**, que em seu “O capítulo da ética”, na parte “Conheça a si mesmo”, faz questão de nos lembrar do que teimamos em esquecer:

Conhecer a si mesmo é condição indispensável para conhecer e compreender os outros. Mas devemos nos conhecer em todo o leque de nossas tendências e inclinações, inclusive o medo, a inveja, o ódio, a covardia, a culpa, etc. Se não estamos em contato com esses nossos aspectos (mas também com os desejos, os entusiasmos e as possibilidades maravilhosas que deixamos morrer), não podemos reconhecê-los nem compreendê-los nos outros, pois assim correríamos o risco de ver revelado o que queremos manter oculto, anestesiado, fora de nossa experiência direta. (LÉVY, 2001, p. 153)

Desse modo, percebemos que voltamos a questões que pareciam até pacificadas a respeito de um “eu” em constante devir. Esse “eu” tem de estar aberto a um variado leque de possibilidades para aquilo que ele pode vir a ser. Uma dessas opções é justamente o “outro”. Talvez todas as opções possam ser o “outro”. Talvez todas as opções só possam ser o “outro”. Essa flexibilidade de *ethos* aparenta ameaçar nossa identidade, inclusive a profissional, mas, como sabemos por meio de exemplos que vão desde Heráclito até Walter White, vida é transformação. Então, abracemos a aventura e não tenhamos medo. Afinal, o fato de estarmos mudando apenas prova que estamos vivos.

Referências

ARISTÓTELES. Poética. In: ARISTÓTELES et al. **A poética clássica**. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005. (p. 17-52)

CAMÕES, Luís de. **Lírica completa**. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 1980. (vol. 2)

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula**. Caderno de análise literária. São Paulo: Ática, 1986.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Trad. Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, Pierre. **O fogo liberador**. Trad. Lilian Escorel. São Paulo: Iluminuras, 2001.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Trad. Paulo Neves. São Paulo: 34, 2001.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VIEIRA, Antonio. **Sermões**. Org. Alcir Pécora. São Paulo: Hedra, 2001. (Tomo 1)

Recebido: 27 de janeiro de 2023.

Aprovado: 02 de fevereiro de 2023.