

O CREPÚSCULO DA LITERATURA NA ESCOLA DE PAPEL: CAMINHOS DE UM AMANHECER

THE DUSK OF LITERATURE IN PAPER SCHOOL: PATHS OF A DAWN

Mario Ribeiro Morais¹

Universidade Federal do Tocantins

João Carlos de Souza Ribeiro²

Universidade Federal do Acre

Resumo: Neste trabalho, investigamos o ensino e leitura de literatura nas escolas públicas brasileiras. Com base em fundamentos científicos e empíricos desde pesquisas, discussões e experiências docentes, nesses espaços, temos notado a presença de dois fenômenos assimétricos: de um lado, o crepúsculo, caracterizado pelos ranços das unidades de ensino e práticas pedagógicas tradicionais, que denominamos de escolas de papéis; e de outro, o amanhecer, que aponta para as práticas de leitura em sala de aula, investigações e eventos de letramentos criativos, transformadores, empoderadores da subjetividade, da capacidade analítica e da humanidade dos leitores em potencial. Como professores e investigadores do ensino de literatura na educação básica, fugir da penumbra do crepúsculo tornou-se um imperativo. Engessamento escolar e práticas desmotivadoras acinzentam as salas de aulas. É tempo de fortalecer os caminhos de um amanhecer mais abrangente da leitura da literatura nesses espaços de ensino. Evidências de que os primeiros raios do sol já começam a alvorecer no horizonte de muitas escolas, apontamos práticas que valorizam a subjetividade leitora, bem como pesquisas e eventos que vêm promovendo o ensino e formação de leitores literários na perspectiva da humanização por meio do texto literário.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Formação de leitores; Leitura Subjetividade.

Abstract: In this paper, we investigate the teaching and reading of literature in brazilian public schools. Based on scientific and empirical foundations from research, discussions and teaching experiences, in these spaces, we have noticed the presence of two asymmetric phenomena: on the one hand, twilight, characterized by the rancidity of teaching units and traditional pedagogical practices, which we call schools of papers; and, on the other, dawn, which points to classroom reading practices, investigations, and events of creative literacy, transforming, empowering the potential readers' subjectivity, analytical ability and humanity. As teachers and researchers in the teaching of literature in basic education, escaping the twilight has become imperative. School plastering and demotivating practices gray the classrooms. It is time to strengthen the paths of a broader dawn of literature reading in these teaching spaces. Evidence that the first rays of the sun are beginning to dawn on the horizon of many schools, we point out practices that value reading subjectivity, as well as research and events that have been promoting the teaching and training of literary readers in the perspective of humanization through the literary text.

¹ Doutor em Ensino de Língua e Literatura (UFT, 2020). Gerente de Formação e Apoio à Pesquisa na SEDUC/TO. Professor substituto (UFT, Pedagogia, Campus de Palmas). E-mail: moraismario@uft.edu.br.

² Doutor em Ciência da Literatura (2001) e Pós - Doutor em Poética pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Professor adjunto 4 da Universidade Federal do Acre. E-mail: tijomigo@gmail.com.

Keywords: Literature teaching; Reader training; Subjectivity reading.

Submetido em 30 de outubro de 2021.

Aprovado em 5 de fevereiro de 2022.

Introdução

Vivemos a época das perplexidades (DREIFUSS, 1996). O mundo contemporâneo está em movimento, em razão da multiplicidade de fenômenos que o impulsiona, comprimindo e expandindo-o, no tempo e no espaço. Fabrício (2006) sublinha algumas dessas características ao citar, dentre outras, a transnacionalização das dimensões política e econômica, a mercadologização da vida social e cultural, o hiperindividualismo, a megaestimulação visual e cognitiva produzida pela velocidade de circulação de imagens e discursos em tempo real pela internet ou TV. Fatores locais interferem nos globais e estes naqueles. A crise econômica, por exemplo, interliga-se à política, à social, à ecossistêmica, à educacional. Segundo Morin (2015, p. 65) “A crise da educação depende das outras crises que, por sua vez, também dependem da crise da educação”.

Com maiores reflexos em países periféricos e semiperiféricos, a crise educacional apresenta uma multidimensionalidade. Hegemonia euroamericana na produção dos saberes, transplantação cultural para as colônias pós-modernas, disciplinarização na formação técnico-profissional, sucateamento da estrutura de instituições públicas de ensino e da carreira docente, baixos índices do desempenho escolar e engessamento e burocratização das práticas escolares são algumas dessas dimensões.

A multidimensionalidade da crise educacional manifesta-se por todos os níveis de ensino, com interconexões aos aspectos políticos, econômicos, culturais, ideológicos, sociais, demográficos. A crise educacional brasileira na esfera básica tem várias facetas, dentre elas, a crescente violência na escola; a desvalorização da carreira docente, com baixos salários, pouco tempo para estudo e planejamento devido as muitas horas/aulas semanais; as estruturas deficitárias de inúmeras unidades de ensino; a falta de equipamentos didáticos interativos e laboratórios de informática e pesquisa; os péssimos resultados nas avaliações internas e externas; os recentes cortes de verbas.

Para Rubem Alves (1994), há escolas que são gaiolas, enjaulam alunos, que desaprendem a arte do voo (leque de saberes dos alunos são desprezados no ensino e aprendizagem). Muitos laboratórios de informática, quando não sucateados, encontram-se trancafiados a sete chaves. Inúmeras bibliotecas, quando equipadas com acervos variados e quando existentes nas escolas, atuam de maneira desarticulada em relação ao trabalho de leitura realizado por professores nas salas de aula. Professor e aluno são reféns de muitos dilemas escolares, que geram instabilidade, com reflexo, entre outros, na desmotivação, no bloqueio da criatividade, no planejamento das aulas e acúmulo de tarefas, no abalo emocional, na irritabilidade, na indisciplina dos alunos, na violência, na evasão escolar, na alta reprovação em função da deficiência da construção do conhecimento, na anulação da presença do outro (da subjetividade), nas doenças físicas e mentais, sobretudo dos professores.

Quanto à anulação das vozes dos discentes, Moraes (2014, p. 24) afirma que “continuamos afastando nossos alunos de suas necessidades vitais, ignorando suas histórias de vida, suas demandas pessoais”. Ao distanciarmos os alunos de suas experiências prementes, vitais e ao ignorarmos suas trajetórias de vida, acabamos comprometendo a sua formação integral, a sua construção ontogenética e cognitivamente. Com efeito, esse afastamento e desinteresse pelas demandas e vidas dos alunos, acentua o desconhecimento da escola sobre eles. De modo geral, conhecemos pouco o universo dos nossos alunos, por outro lado, os discentes ignoram os nossos problemas (desvalorização profissional, carreira, exercício da função, precariedade escolar, falta de recursos pedagógicos, ausência dos pais na escola, medidas disciplinares atenuantes para punições e agressões dos alunos).

Pellanda (2008) assevera que o sofrimento escolar se constitui como impedimento da construção do conhecimento e da subjetividade dos alunos. Para a pesquisadora, o sofrimento estaria relacionado com a falta de sentido do que aprendem (práticas pedagógicas tradicionais e conteúdos descontextualizados); com a negação do falar (a sala de aula é lugar formal, ambiente que demanda silêncio); com a dupla mensagem da escola (de um lado, o discurso oficial dos documentos norteadores da educação e da escola e, do outro, o que realmente acontece no processo de ensino e aprendizagem, na sala de aula); com a fragmentação da aprendizagem/vida (a escola oferece raras condições para os alunos selecionarem elementos que façam sentido para as suas vidas); com a ausência do prazer das tarefas escolares (a sala é um lugar de desprazer, em contraste ao

momento do recreio, das aulas diversificadas (xadrez, dança, música, teatro, mais presentes em escolas de tempo integral) ou de outros espaços de convivência como o refeitório); com o medo das provas (prevalece a cultura do estudo para as avaliações); com o impedimento da autoria (a escola tradicional ou de papel é caracterizada pela transmissão e não pela criação, pela prática da transcrição de conteúdo do quadro branco para a folha do caderno); e com a naturalização de uma escola objetivista, que desconhece o prazer, a subjetividade.

De forma inequívoca, esses fenômenos determinam o *modus operandi* do ensino e da leitura de literatura nas escolas básicas, sobretudo no ensino médio, fortalecendo um fenômeno em seus domínios que temos chamado de crepúsculo. Por outro lado, na segunda parte deste artigo, discutimos sobre um outro fenômeno que tem ensejado nova perspectiva no ensino e leitura literária na escola, o amanhecer.

1. O crepúsculo da leitura e do leitor na escola

‘É o crepúsculo, de novo’, ele murmurou. ‘Outro final. Não importa quanto os dias sejam perfeitos, eles sempre têm que acabar’ (Edward Cullen)

*Crepúsculo
Stephenie Meyer*

O crepúsculo é uma luminosidade acinzentada de intensidade crescente ao alvorecer e decrescente quando cai a noite. O fenômeno compreende o tempo de duração dessa luminosidade opaca, turva, embaçada. Para o dicionarista Houaiss (2010, p. 209), o termo refere-se à “claridade entre a noite e o nascer do sol ou entre o pôr do sol e a noite”. Significa também decadência, declínio. Embora esse fenômeno da natureza faça referência a dois momentos distintos, tomaremos como base apenas o tempo crepuscular do pôr do sol ao anoitecer para discutirmos a decadência, o acinzentamento, a opacidade da leitura e do leitor na escola.

Dia claro, céu aberto, nuvens espessas, ventos moderados, brisa suave, raios solares incandescentes e um amarelado pôr do sol na beira do mar, no alto da montanha, nas calotas polares, nas margens do lago são instantes naturais vibrantes que antecedem o crepúsculo acinzentado, prenúncio da noite, da escuridão. De forma figurada, a leitura e o leitor, na grande maioria das escolas brasileiras, vivem esses dois fenômenos: da luminosidade de um dia ensolarado à claridade ofuscante; da beleza de um pôr do sol nas colinas à opacidade do crepúsculo.

Nasce o sol, seus primeiros raios invadem a biblioteca, as salas de aulas, a escola. Em que pese seus brilhos revelarem a precariedade física e recursiva de muitos desses ambientes, os feixes de luz trazem em seu bojo o encantamento e a luminosidade da leitura para a vida dos pequenos leitores das séries iniciais. “Oba! Agora é o momento da leitura!”, em sala de aula, dizem as crianças entusiasmadas. Os raios solares, que se debruçam sobre as paredes decoradas da sala de aula e da biblioteca, e a voz aveludada dos mediadores da leitura, que canta/conta/lê livros para leitores iniciantes, são uma porta para o mundo mágico dos contos maravilhosos e fantásticos, povoados de castelos medievais; de príncipes e princesas em suas carruagens, que se casam e vivem felizes para sempre; de bruxas e fadas com suas varinhas de condão; de criaturas estranhas; e de jardins floridos onde borboletas cintilam. Os poeminhos declamados, as cantigas de roda embalam o coração dos pequenos leitores. Tudo isso transporta as criancinhas para o reino do prazer da leitura.

Os mediadores de leitura (professores, bibliotecários, voluntários, servidores, pais, alunos, monitores de oficinas de leitura, escritores, poetas, entre outros) desempenham um papel singular na formação de leitores iniciantes e no encantamento do ato de ler nas séries iniciais, pelo uso que fazem de estratégias de contação, da voz, do cenário decorado, da seleção e indicação de bons textos. A exploração da voz na contação de histórias pelos mediadores de leitura remota à prática de oralidade de tempos primevos, além de fazer lembrar, antes do encontro que o aluno tem com os livros na escola, a voz materna ou paterna, ou ainda da avó ou de outra pessoa que cuida de criança, que lê, canta versos e parlendas, que conta histórias.

Além de retomar práticas de contação de histórias em civilizações remotas e de, cognitivamente, rememorar a voz de pessoas que participaram da infância da criança, o uso da voz na sala de aula nas séries iniciais faz aproximar o aluno de sua própria voz, de sua subjetividade, visto que “escutar um outro é ouvir, no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte” (ZUNTHOR, 2014, p. 81).

Período vespertino, os raios solares brilham com menos intensidade, entretanto, com nitidez, evidenciam cenas comuns, nas séries iniciais: na biblioteca ou na própria sala de aula, crianças silenciosas e extasiadas, sentados à beira da fogueira da leitura, ouvem uma voz de um adulto com um livro aberto nas mãos; compartilham sentimentos, vivenciam experiências ficcionais.

A sala de aula ambientada e aconchegante é uma ferramenta indispensável para os mediadores de leitura, assim como a biblioteca escolar é um ambiente natural para a oralidade, porque ela “é o lugar de milhares de vozes escondidas nos livros que foram escritos a partir da voz interior de um autor. Quando lê, cada leitor faz reviver essa voz, que provém às vezes de muitos séculos atrás” (PETIT, 2009, p. 59).

A leitura em voz alta é uma maneira de incorporar a experiência da leitura [...], de oportunizar um contato efetivo com as obras, ou seja, trata-se de uma experimentação no próprio corpo, mais especificamente, na voz, da palavra do outro, escrita e inscrita na obra. Quando a voz do leitor reverbera o texto, ele adensa aquelas palavras (antes presas ao papel ou à tela ou a outro suporte), tornando-as vibração. Elas ganham então uma nova circulação sanguínea e espacial, penetram no leitor, deixando rastros; e o leitor, por sua vez, ao ressoá-las, confere às palavras novas colorações. (OLIVEIRA, 2010, p. 285)

Ceccantini (2009) aborda dois tópicos, que devem estar integrados a questões políticas para o livro e leitura e ações culturais, ligados à questão da mediação, fator essencial para a formação de leitores: a) animação da leitura nas séries iniciais; e b) afastamento do universo da leitura por parte de muitos leitores assíduos formados durante os primeiros anos de escolarização. Na nossa perspectiva de análise, o tópico animação da leitura assemelha-se ao termo mediadores de leitura, utilizado por outros autores, como Petit (2009, 2013) e Santos, Neto e Rösing (2009), e refere-se ao período que antecede o crepúsculo, ou seja, aponta para a claridade da leitura e do leitor nas séries iniciais. Por sua vez, o segundo tópico refere-se propriamente ao crepúsculo da leitura e do leitor na escola.

Na visão de Ceccantini (2009), o aspecto animação da leitura nas séries iniciais alinha-se aos avanços que efetivamente o Brasil tem conseguido implementar na área da leitura, cujos resultados devem ser enfatizados, multiplicados, aprimorados. De forma incontestável, a animação da leitura tem desempenhado papel central na conquista de novos leitores ao se valer de dinâmicas e estratégias inovadoras, de técnicas, suportes e performance no ato de ler. Os animadores de leitura estimulam os alunos a ler; a frequentar as bibliotecas; a retirar livros com regularidade; a indicar obras para outros colegas; a eleger livros e autores de suas preferências; a compartilhar narrativas; a usar a imaginação associada ao que leram; a recriar histórias.

O sol vai se aproximando do poente, mas os seus raios ainda trazem uma claridade singular para os ambientes de leitura da escola. Sobre as estantes da sala de aula e da biblioteca ou fixado na parede, é possível vermos com clareza os objetos de encantamento

dos leitores iniciantes: livro-brinquedo, livro *pop up*, livros ilustrados, livros digitais, livros em quadrinhos. Os últimos reflexos solares evidenciam o livro-brinquedo, que, para Paiva e Carvalho (2011, p. 14), apresenta uma força comunicativa, pela sua forma-visual-tátil; atrai a atenção das crianças pelo seu formato diferenciado, pelas características ornamentais e apelos sensoriais; convoca ao prazer, à descoberta, à aproximação; e “Pode ser pendurado como livro móbil, mordido, pintado, apertado, levado para o banho, à cama, montado como jogo ou cenário projetado”.

Com a claridade amarelada nas estantes, é possível ver o livro *pop up*, que, segundo Paiva e Carvalho (2011, p. 15), é o “livro que salta para fora, livro *jump*, que cria janelas de leitura inesperadas, eloquentes, em transformação do unidimensional para o plano da 2ª dimensão e 3ª dimensão”. Conforme as autoras, este livro tem sua origem no Japão, cuja “ideia é gratificar quem abre o livro em aproveitamento de efeitos visuais dos planos espaciais multiplicados, inesperados, fantásticos”, que divertem e encantam.

As vidraças das janelas deixam passar ainda finos feixes de luz natural, que se projetam em livros em quadrinhos, obras ilustradas, recursos digitais. É possível vermos o formato, as dobraduras, a dimensão, o movimento das figuras em campo de guerra, o jogo de cenas, a interatividade, ilustrações desenhadas pelos deuses, os recursos sonoros dos balões das falas e dos efeitos especiais, a textura de papel seda, que estimula ao toque, que surpreende o visual. As publicações destinadas às crianças das séries iniciais, com muitas ilustrações, contribuem para a vivência do prazer de ler. Para Zilberman (2010, p. 149), “A imagem capta a atenção do leitor e, por estar acoplada à escrita, suscita o interesse por seu entendimento”. Na visão da autora, a criança é curiosa, cuja atenção é voltada para o visual, além disso, a atração visual incita o leitor a entregar-se à sedução da obra, a se identificar com personagens, a viajar pelo mundo das narrativas de aventuras.

O sol se declina no horizonte. O dia claro esvaece na entrada da noite. Um aspecto turvo e acinzentado adentra nos rincões da escola. O brilho da leitura e do leitor das séries iniciais entra em decadência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. “É o crepúsculo, de novo”, Edward Cullen, da Saga Crepúsculo, murmura. “Outro final. Não importa quanto os dias sejam perfeitos, eles sempre têm que acabar” (MEYER, s/d, p. 217). A luminosidade decrescente e opaca desse fenômeno reflete o estado da leitura na escola, em que as primeiras leituras nas séries iniciais são encantadoras, prazerosas, envolventes, em contrastes com as últimas nas séries finais e ensino médio, que têm um

caráter obrigatório, instrumental, avaliativo. O reino do prazer, da luminosidade, cede lugar ao reino da obrigação, do desgosto, da repulsa à leitura.

Diversas razões, de cunho geral ou específico, costumam ser associadas ao fato de que a escola não está conseguindo consolidar comportamentos de leitura criados na infância: professores que não recebem formação adequada sobre a questão da leitura nos cursos de licenciatura; falta de políticas de fomento à leitura que sejam mais abrangentes e melhor definidas para todos os níveis de ensino; menor acesso material aos livros pelos jovens do que pelas crianças; pouco tempo para a leitura, gerada pelo fato de que grande parte dos jovens trabalha; excessiva instrumentalização da leitura nas séries mais avançadas; menor identificação dos jovens com os livros que circulam nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio; o apelo de outros suportes e linguagens, que roubam tempo da leitura de livros; entre outros aspectos. (CECCANTINI, 2009, p. 222)

A escola não tem consolidado a paixão pela leitura criada nas séries iniciais. O processo de formação de leitores saltou da luminosidade das primeiras séries ao crepúsculo das últimas, acentuando as diversas crises educacionais instauradas no nosso país. Vivemos um tempo opaco, nebuloso, crepuscular, momento de fracasso educacional, em que pese o ensino brasileiro ter avançado e amadurecido bastante nas séries iniciantes,

[...] no sentido de promover atitudes afirmativas e comportamentos mais ativos em relação à leitura, talvez como resultado de anos a fio de debate do tema nas mais diferentes esferas: cursos de licenciatura e de formação continuada, seminários e congressos, diretrizes educacionais em âmbito regional ou nacional, farta bibliografia especializada e disponível sobre o assunto, estímulo do forte mercado editorial de literatura infantil, entre outras possíveis razões [...]. (Ceccantini, 2009, p. 212, 213)

A escola avançou muito mais em relação às séries iniciais. A leitura e o leitor, nessa fase escolar, ao ler/ouvir prazerosa e ludicamente narrativas, líricas, outras tipologias e diversos gêneros textuais e discursivos, experimentam a vivência de momentos e espaços não submetidos ao rendimento escolar. As outras etapas do ensino básico se cristalizaram como espaços submetidos ao aproveitamento escolar. Há, com efeito, uma forte política e práticas pedagógicas voltadas para o desempenho avaliativo, para as narrativas dos números, para as estatísticas, como critica Hamilton (2012), ao discutir as práticas de letramento autônomo e ideológico na escola.

O segundo tópico abordado por Ceccantini (2009), que deve ser pauta das agendas públicas e projetos políticos para o livro, leitura e ações culturais, concentra-se num ponto de estrangulamento crucial da formação de leitores no Brasil, dizendo respeito ao

afastamento da leitura de muitos leitores assíduos formados com êxito nas primeiras séries da escolarização. Segundo Ceccantini (2009, p. 210), “Pesquisas recentes demonstram que há um abandono paulatino das práticas de leitura, à medida que esses leitores recém-cultivados vão deixando a infância e alcançando a juventude, num processo gradativo que só faz intensificar ao longo da vida”.

O fracasso do leitor e da leitura na fase crepuscular da escola se evidencia no fato de que a escola tradicional nas séries finais e ensino médio sempre fez o aluno ler a qualquer custo (ações de coerção típicas do sistema escolar: ler para exame bimestral; atribuição de nota à ficha de leitura; ler lista de obras direcionadas aos vestibulares e ENEM), “com resultados muitas vezes desastrosos e sobejamente conhecidos, vacinando gerações a fio contra a leitura” (CECCANTINI, 2009, p. 216). O grupo Lazarillo de pesquisadores espanhóis da Universidade de Cantabria, citados por Ceccantini (2009, p. 220), afirma que, para muitos estudantes, o ato de ler “é um efeito de sua permanência no universo escolar e, por esta razão, fora dele leem menos e quando abandonam de forma definitiva o mundo da escola e suas obrigações, no caso de muitos jovens praticamente se produz um abandono da leitura”. Lamentavelmente, a ineficiência e poucas políticas públicas para o livro e leitura, o sistema educacional burocrático e quantificador e práticas pedagógicas tradicionais têm produzido escolas brasileiras de papéis.

A escola de papel faz crescer o desencanto pela leitura no ensino fundamental II e no ensino médio, acentuando a penumbra do crepúsculo na sala de aula, além de afastar muitos potenciais leitores da roda em torno da fogueira e da claridade da leitura, nas primeiras séries. A escola de papel engessa o professor criativo que pretende: a) trabalhar por projetos; b) inovar em suas aulas, com dinâmicas de preleção, leitura e escrita; c) dialogar com os alunos, escutando os seus batimentos emocionais e racionais; e d) utilizar novas competências profissionais para ensinar.

A escola de papel silencia a voz do aluno, os seus saberes, seus dilemas, seus sonhos. Esse modelo de escola deixa ecoar a voz da desesperança em um futuro humano e profissional promissor para seus alunos situados em zonas periféricas. A escola de papel está mais preocupada com os índices do que ensinar para a vida. Na escola de papel, a biblioteca é lugar sagrado, portanto intocável, inacessível aos pobres mortais leitores.

Na escola de papel, as salas de aula de muitas escolas tradicionais e de tempo integral não têm climatização; os ventiladores barulhentos, quando funcionam, atrapalham as aulas; quando tem bibliotecas, elas são sucateadas, seus acervos são

paupérrimos e não há bibliotecário, apenas um professor em fim de carreira, que, muitas vezes, não é da área de linguagens. Na escola de papel, a leitura obrigatória na sala de aula nega ao aluno o direito de não ler o que não quer.

Na escola de papel, a leitura não é uma prática inovadora, envolvente, emotiva, planejada e criativa. Nessa escola, alunos não ousam ler em voz alta, com medo de gaguejarem, de cometerem uma silabada, de serem ridicularizados. Na escola de papel, a leitura em círculo é obrigatória, avaliativa, de medição da fluência do leitor, e nesse sistema tradicional, alunos suam frio até que passe a sua vez de ler.

Os vampiros da leitura, com a instauração do crepúsculo, atuam sobre o leitor na escola de papel. Eles agem sugando o prazer de ler por meio do uso excessivo do livro didático, da indicação autoritária de obras que devem ser lidas para avaliação, da abordagem microgramatical de frases isoladas do texto fora de contexto, da ausência de bons projetos de estímulos à leitura, da valorização restrita do dia ‘D’ da leitura, do distanciamento da voz dos mediadores no ato de ler.

A escola de papel deixa uma memória trágica da leitura, desprovida de sabor, em alunos egressos das séries finais e do ensino médio. Petit (2009, p. 39), ao relatar as experiências das animadoras do projeto A Cor da Letra com jovens de favelas no Brasil, a nosso ver, egressos de escolas de papel, afirma que “não é fácil transmitir o gosto pela leitura aos adolescentes, especialmente quando eles crescem nos meios populares”. Continua a autora, no momento em que as animadoras chegaram nas comunidades faveladas e “começaram a tirar livros da mochila, muitos jovens se decepcionaram ou ficaram desconfiados. Tais objetos eram desprovidos de sentido; esses jovens só tinham conhecido a leitura na escola, o que não lhes trazia boas lembranças.”

Dilemas e tensões na escola de papel refletem na formação de leitores e nas evidências e usos que fazem da leitura nas diversas situações de interações sociais. A escola de papel contribui, decisivamente, para o apagamento das luzes, do colorido da leitura no ensino fundamental II e de forma mais densa no ensino médio, instaurando o desprazer pelo ato de ler por toda a vida da grande maioria dos alunos.

[...] no Brasil, ainda se lê bem menos que o desejável, na medida em que grandes faixas da população permanecem numa posição periférica em relação à leitura, sobretudo quando o critério de análise se apegua a uma dimensão mais qualitativa, seja no que concerne aos suportes (livros ou outros materiais de leitura), à escolha de obras (literárias ou não literárias) e à consistência e profundidade das leituras realizadas. (CECCANTINI, 2009, p. 209)

Percebemos que, ao considerarmos algumas possíveis causas para o nível baixo de proficiência leitora na escola de papel e fora dela, com base em Kleiman (2013, p. 21), alguns fatores podem contribuir para essa decadência crepuscular como: a) a baixa escolaridade da população, cujo contato com a leitura é restrito, refletindo, conseqüentemente, no pouco estímulo no que concerne à formação básica dos leitores infantis; b) as práticas desmotivadoras em sala de aula; e c) a “própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler”. Para Zilberman (2010), o nível de leitura ou de consumo de material impresso no Brasil sempre foi baixo devido, entre outros fatores relacionados ao problema, à elevada taxa de analfabetismo, ao reduzido poder aquisitivo de parte substancial da população e à ausência de uma política cultural contínua e eficiente.

Como o crepúsculo da leitura e do leitor, de forma geral, tem prevalecido na escola de papel, convém alargarmos nossas reflexões e práticas literárias em função da formação de leitores perenes e potenciais, aficionados pelo texto de literatura. Com efeito, a fase crepuscular dará lugar a um novo raiar, a um amanhecer da leitura e do leitor na escola.

2. Para um amanhecer da literatura na escola: a construção de objetos de conhecimentos

Nada está perdido ou pode ser perdido. O corpo, indolente, velho, friorento... as cinzas deixadas pelas chamas passadas... arderão de novo.

Walt Whitman

O amanhecer indica o começo do dia, o alvorecer, nas palavras de Houaiss (2010, p. 39). Como esse fenômeno aponta para um novo raiar, uma manhã sempre inédita, entendemos que a construção de objetos de conhecimento, entendidos como reflexões e propostas pedagógicas, poderá incidir novos raios solares matinais no ensino de literatura na sala de aula. Para que alcancemos melhores resultados na fruição da leitura, na formação de leitores, no ensino de língua, é premente que trabalhemos focalizando uma escolarização adequada da literatura.

A escolarização do texto literário será adequada quando conduz “eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal que se quer formar” (SOARES, 1999, p. 47), em que o aluno é levado a construir

sentidos do ser e do mundo. Na medida em que se prioriza o ensino tradicional sobre literatura na escola de papel, as práticas escolares subtraem a liberdade, a percepção estética e crítica e a condição biopsicossocial do aluno, por não oportunizar-lhe mais tempo para leitura, o acesso ao livro, com acervos bibliotecários suficientes e espaços de leitura que favoreçam o prazer, a fruição e o gosto pelo ato de ler, também por não disponibilizar-lhe a experiência leitora em outros suportes e linguagens, para além do livro impresso.

O pensamento de Lajolo (2005, p. 50) coaduna com a proposta de Soares (1999) sobre escolarização adequada, quando ela afirma que é fundamental que as atividades de leitura propostas aos alunos sejam centradas no significado mais amplo do texto, “significado que não se confunde com o que o texto diz, mas reside no modo como o texto diz o que diz”. Nessa mesma linha de raciocínio, entendemos que a adequada escolarização da literatura privilegia também o relacionamento do aluno com o texto, numa dimensão mais sensível e prazerosa, explorando os seus múltiplos sentidos, a fruição estética, para além dos aspectos estruturais da obra, do pensamento elaborado, analiticamente.

Embora saibamos da necessidade do avanço das práticas de leitura e ensino literário desde as instituições escolares, da formação de professores e alunos leitores, é possível notarmos alguns avanços nesses campos. No cenário nacional, o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) tem contribuído com o aperfeiçoamento de muitos professores em exercício, conseqüentemente, tem favorecido a construção de objetos de conhecimentos com os alunos. O trabalho de Morais (2015) é uma amostra, fruto desse programa. Há bons programas de pesquisa de pós-graduação com ênfase na formação docente em língua e literatura; inúmeros estudos com propostas de ensino de literatura que focalizam a adequada escolarização de suas obras; muitos eventos nacionais e internacionais no entorno da Literatura e índices que apontam para um desenvolvimento das práticas de leitura.

Iniciemos por scores que justificam esse avanço, esse amanhecer que vem se projetando desde a escola. Morais e Silva (2017) apresentam dados sobre exemplares vendidos de literatura e outros campos do saber, nos anos 2000, 2013 e 2014, catalogados pela Câmara Brasileira do Livro – CBL, e percebem que vem aumentando o consumo de material, sobretudo impresso, por diferentes canais e adquiridos por diversos consumidores. Os números são surpreendentes, o que sugerem avanços significativos da

leitura literária no Brasil no século XXI, em que pese o governo federal ter cortado verbas nas áreas do livro e da leitura nos últimos anos.

Os autores observam que a soma de exemplares vendidos de literatura infantil, juvenil e adulta, no ano 2000, último ano no qual os dados foram fornecidos por critérios temáticos, ultrapassa a ordem de quarenta e dois milhões de livros destinados aos diversos leitores, indicando que a leitura literária tem despertado o gosto e o prazer, sem incluir os destinados à escola, que, tomando o quantitativo de 2014 como parâmetro, ultrapassou a casa dos seis milhões de livros adquiridos, incluindo aí os literários e os paradidáticos. Quanto aos canais tradicionais, como livrarias, também ampliaram suas receitas em mais de 40%, em pouco mais de uma década. Considerando que o texto vive uma pluralidade de existências, a digital e a biblioteca eletrônica são formas delas, como pensa Chartier (1998) no âmbito da historiografia da leitura, os dados sobre o consumo de material literário disponibilizado e comercializado pela internet, como o formato e-book, apontam um aumento de download vertiginoso na sua comercialização. Livros e leituras, em vários suportes e formatos, se avolumam na pauta da pós-modernidade. Para os autores, esta Era de comunicação móvel é caracterizada pelas linguagens líquidas, pela paisagem literária eletrônica, pluridimensional, em contínua transformação, sem horizontes. Hibridização da linguagem e dos suportes do texto, como a hipermídia, o hipertexto, a ‘e-lírica’, a ‘e-narrativa’, são formatações que promovem a obra literária.

O texto literário é fonte de inspiração para a produção de imagens e audiovisuais. Morais e Silva (2017) asseveram que a literatura estaria experimentando, hodiernamente, novas formas de alargamento ao ser veiculada em formatos e mídias múltiplos. Assim, a literatura está em todo e qualquer lugar, de forma híbrida, em avatares múltiplos, como a canção popular, o filme, as histórias em quadrinhos, a literatura eletrônica e as séries e novelas televisivas (COSSON, 2014). Os autores ainda afirmam que existem obras de literatura que servem somente como pano de fundo para a produção fílmica, outras, no entanto, acabam se transformando em filmes, quase em sua totalidade, independentemente das adaptações realizadas.

Morais e Silva (2017) afirmam também que algumas práticas e eventos de letramento³ têm contribuído para a promoção da leitura literária, como a Bial

3 Brian Street (2012, 2014) define eventos de letramento como qualquer ocasião que envolve a leitura e/ou a escrita e a sua integração à natureza das interações dos participantes e em seus processos interpretativos. São exemplos de eventos de letramento: verificar horários e tomar um ônibus, folhear uma revista, ler sinais para escolher a estrada, aulas, conversas virtuais, entre outros. Por sua vez, as práticas de letramento são

Internacional do Livro de São Paulo, o Prêmio Jabuti, a internacionalização da produção literária e editorial brasileira, o estímulo e apoio pela Câmara Nacional do Livro – CBL a eventos nacionais e o Dia Mundial do Livro e dos Direitos Autorais, que enaltecem a imortalidade de clássicos da literatura, mas também celebram o nascimento de autores como Micheliny Verunschik, Maurice Druon etc.

No âmbito das políticas públicas voltadas à leitura, à biblioteca e à formação de mediadores no Brasil, a criação do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), em 2005, constitui-se como um avanço no campo da leitura. Essa iniciativa federal vem para fortalecer os laços de um amanhecer da literatura desde a escola. Bibliotecas públicas e privadas e mediadores de leitura são instâncias que assumem destaque nesse plano, porque visam fortalecer as políticas nacionais de desenvolvimento sociocidadão, assegurando algumas transformações necessárias da sociedade para a construção de um projeto de Nação com uma organização social mais justa, acessível e igualitária. O fundamento desse plano é a necessidade de se formar uma “sociedade leitora como condição essencial e decisiva para promover a inclusão social de milhões de brasileiros no que diz respeito a bens, serviços e cultura, garantindo-lhes uma vida digna e a estruturação de um país economicamente viável” (BRASIL, 2005, p. 12). O PNLL é uma política de Estado, de natureza abrangente, que procura garantir organicidade a políticas, programas, projetos e ações contínuas “desenvolvidos no âmbito de ministérios, governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e de voluntários em geral” (2005, p. 12).

Um número expressivo de eventos nacionais e internacionais tem pensando a literatura na contemporaneidade, no âmbito da crítica, da produção, da leitura, do ensino, do consumo, dos sentidos, da utilidade, entre outras vertentes. O Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP) tem se constituído como um dos maiores e mais importantes eventos científicos sobre a Língua Portuguesa e sua Literatura. Vários dos seus simpósios, mesas-redondas e sessões de comunicações gravitam em torno da literatura.

A Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), que congrega professores universitários, pesquisadores e estudiosos de Literatura Comparada em

definidas pelo autor como concepções ideológicas, culturais e sociais amplas de modos particulares de pensar sobre a escrita e/ou a leitura, de se comportar diante delas e de realizá-las em contextos socioculturais. As práticas de letramento incorporam os eventos de letramento, segundo o autor.

âmbito internacional, tem desenvolvido um trabalho relevante na promoção da literatura, por meio de discussões, publicações, divulgação, intercâmbio cultural com outras entidades congêneres nacionais e internacionais. Além disso, tem fomentado os estudos comparatistas nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras por meio da promoção de seminários, simpósios e cursos destinados ao público acadêmico.

A ABRALIC realizou o XV Congresso Internacional 2018, dos dias 30 de julho a 3 de agosto, na Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Minas Gerais, com o tema 'Circulação, tramas & sentidos na Literatura'. Podemos observar que, das quinze mesas realizadas, três delas focalizavam o ensino de literatura. A primeira, intitulada 'Práticas de ensino de literatura' foi proferida pelas professoras doutoras Fabiane Verardi Burlamaque (UPF), Daniela Segabinazi (UFPB) e Maria Amélia Dalvi (UFES). A segunda, com o tema 'Literatura e ensino', foi debatida pelas professoras doutoras Marisa Lajolo (Universidade Mackenzie) e Ana Crelia Dias (UFRJ) e pelo professor Benedito Antunes (UNESP). Marisa Lajolo apresentou um panorama das obras de Antonio Candido e afirmou que, nas entrelinhas, toda a produção candiana pensa o ensino de literatura. Benedito Antunes, sem prévia combinação com a professora Lajolo, fez uma exposição em defesa do porquê e do para quê ensinar o modelo Antonio Candido. Para Antunes, o texto literário narra o mundo e o ser e requer uma análise em si mesmo, porque apresenta uma forma integrada: objeto autônomo, forma de expressão e forma de conhecimento. Por seu turno, a professora Ana Crelia abordou a arte literária e a formação de professores em tempos sombrios, destacando o sabor e o labor proporcionados pelo ensino de literatura. Ela afirmou que o texto literário tem pouco espaço na universidade, em razão da abordagem crítica ensejada por ela.

Por final, a mesa-redonda 'Formação de leitores' foi dialogada pelas professoras Annie Rouxel (*Université de Rennes* – França) e Regina Zilberman (UFRGS) e pelo professor Márcio Araújo de Melo⁴ (UFT). A professora Regina Zilberman destacou a perda de espaço que a literatura sofreu nos espaços escolares nos últimos decênios e da necessidade da valorização das políticas públicas para o livro e a leitura. Por sua vez, a professora Annie Rouxel (2018) proferiu sua fala a partir do título 'Ousar ler a partir de si', destacando os desafios epistemológicos, éticos e didáticos da leitura subjetiva⁵, que,

⁴ Confira o discurso publicado em Melo e Silva (2018).

⁵ No original: "oser lire à partir de soi: enjeux épistemologiques, éthiques et didactiques de la lecture subjective". (Tradução nossa).

segundo a oradora, é uma forma de leitura literária onde se exprime plenamente a singularidade de um leitor empírico, como ele reage a uma obra, exponho sua personalidade profunda, seus valores, sua imaginação. Já o professor Márcio de Melo, ao proferir a palestra intitulada ‘O leitor atrapalhado e a formação docente’, traduziu algumas das reflexões construídas, conjuntamente, no âmbito do GESTO (Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins), das aulas de graduação e pós-graduação e das pesquisas, sobretudo aquelas voltadas para os diálogos entre semiótica e ensino de literatura. Como professor do curso de Letras, do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL)⁶, da UFT, Câmpus de Araguaína, Márcio de Melo se identifica como pertencente a lugares deslocados do centro. É desse entre lugar, da fronteira, que as ‘vozes do sul’ (SANTOS, MENESES, 2010) vêm emergindo e se fortalecendo, que os raios do amanhecer, cada vez mais fortes, resplandecem em reflexões e transformações em curso nas pesquisas, na leitura e no ensino de literatura na escola.

Sensível às transformações em curso no ensino de literatura na escola, desenvolvemos um projeto de pesquisa intitulado ‘Letramento Científico em Literatura no Ensino Médio: a produção de gêneros textuais e discursivos na perspectiva ecoformativa’, com a finalidade de contribuir com a construção de um amanhecer da literatura na escola, por meio da produção de objetos de conhecimentos, de saberes socioplanetários, além de fortalecer as vozes do sul.

Desenvolvemos esse projeto porque acreditamos na educação, nos seus profissionais comprometidos com o seu desenvolvimento, no poder da literatura, no seu papel transformador pela fruição, humanização e encantamento, também porque acreditamos que nem tudo está perdido, como reverberou a voz do poeta Walt Whitman na epígrafe desta seção, a vida, o corpo, a leitura e ensino de literatura, os sonhos indolentes, frios, as cinzas deixadas pelas brasas passadas da escola de papel arderão novamente, mas sob a luz e a chama de um novo amanhecer. Com efeito, o crepúsculo literário terá se dissipado.

É na perspectiva da proposta de uma escola criativa e transformadora (TORRE, ZWIREWICZ, 2009) que a pesquisa surgiu com o objetivo de investigar como o Letramento Científico em Literatura (LCL) pode contribuir para o ensino de língua e

6 Esses dois Programas de pós-graduação possuem como público alvo, sobretudo, professores das redes públicas de ensino.

literatura em uma turma do Centro de Ensino Médio Castro Alves, em Palmas/TO, visando ao fortalecimento do docente e dos alunos envolvidos na pesquisa, na perspectiva da formação sociocientífica e ecoformativa, por meio da leitura literária e da produção de gêneros textuais e discursivos de iniciação científica, como fichamento, resumo expandido, seminário, debate temático, projeto básico de pesquisa, entre outros.

Os trabalhos desenvolvidos na sala de aula, no âmbito do LCL, concorrerão para a revisão de postulações críticas e teóricas acerca do conhecimento científico, da experiência de leitura e ensino literário, bem como da compreensão da obra de arte na triangulação: autor – obra – leitor. Por meio de uma pesquisa-ação, buscamos favorecer processos de constituição de leitores críticos, sensíveis, éticos e responsivos, melhorando, com efeito, a nossa prática, enquanto docente, bem como a do professor regente da turma, além de construir uma perspectiva de vida mais sustentável dos atores envolvidos na investigação desde a leitura de contos.

Considerações finais

A contemplação de um amanhecer, com incidência dos raios solares sobre todos os níveis da escola básica brasileira pública, no campo do ensino e formação de leitores, depende da passagem do crepúsculo que paira sobre muitas salas de aula e bibliotecas dessas unidades de ensino. É premente, portanto, a superação das escolas de papéis por escolas criativas, inovadoras e transformadoras que, entre outras práticas, valorizem a subjetividade dos atores sociais envolvidos em seus processos de ensino e leitura.

Trabalhar por projetos de pesquisa-ação a partir do texto literário – articulando questões subjetivas (a vocalização de poemas, a contação de histórias, a leitura expressiva e participativa de narrativas pode favorecer a fruição e socialização das emoções e sentimentos dos leitores); analíticas (após a experiencição de emoções e sentimentos no ato da leitura, mediador pode provocar os leitores fazendo perguntas sobre temas e elementos estruturais sobre o gênero textual trabalhado); e ativas (o texto literário tem poder humanizador, segundo Candido (2002, 2004), nesse sentido, é possível acreditar e levar os alunos a transformarem suas atitudes, suas ações em seu entorno) – pode ser um dos caminhos para alcançarmos um amanhecer da literatura, sobretudo no ensino médio.

Esperamos que mais professores e pesquisadores se interessem pelo texto literário e que este tenha mais espaço no currículo e na sala de aula. Esperamos que mais

mediadores de leitura e construtores do saber intensifiquem suas práticas pedagógicas na perspectiva da subjetividade e da humanização. Tornar-nos-emos profissionais e alunos melhores, quando sermos capazes de ouvir a nossa própria voz que vem de outra parte, do interior da literatura, das cordas vocais dos mediadores e contadores literários. A arte literária pode encantar, impactar e humanizar seus leitores desde às séries iniciais. Finalizamos este artigo conscientes da necessidade de outros estudos que possam aprofundar ainda mais os aspectos teóricos e práticos construídos nesta investigação.

Referências

ALVES, R. A alegria de ensinar. São Paulo: Ars Poética, 1994.

BRASIL. PNLL. Plano Nacional do Livro e Leitura. Brasília: MEC, 2005.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: Textos de intervenção – seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades Editora 34, 2002. (Coleção Espírito Crítico).

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas cidades, 2004.

CECCANTINI, J. L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, F. dos; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K (orgs.). Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009, p. 207-232.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

COSSON, R. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.

DREIFUSS, R. A. A época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios. Petrópolis: Vozes, 1996.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de 'desaprendizagem' - redescritções em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). Por uma linguística aplicada INdisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.45-65.

HAMILTON, M. Literacy and politics of representation. London: Routledge, 2012.

HOUAISS, A. Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. 4. ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KLEIMAN, A. B. Oficina de leitura: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2013. 155p.

- LAJOLO, M. Literatura: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.
- MELO, M. A. de; SILVA, L. H. O. da. O leitor atrapalhado e a formação docente. Revista Brasileira de Literatura Comparada, n. 35, p. 63-75, 2018.
- MEYER, S. Twilight. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1eu_GQom8g_OPB9k6oMIWm5juoH1lo6WVT/view. Acesso em: 10 jan. 2021.
- MORAES, M. C. Educação e sustentabilidade: um olhar complexo e transdisciplinar. In: MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. (orgs.). O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak, 2014, p. 21-42.
- MORAIS, M. R. Estratégias metacognitivas de leitura do texto poético – formação de memórias. 2015. 240f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, TO, 2015.
- MORAIS, M. R.; SILVA, W. R. Afinal existe crise de leitura literária, REVELLI, Inhumas/Goiás, v.9 n.3, p. 1-26, set., 2017.
- OLIVEIRA, E. K. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. Signótica, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul./dez. 2010.
- PAIVA, A. P.; CARVALHO, A. C. M.. Livro-brinquedo, muito prazer. In: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L., T. (orgs.). Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p. 13-48.
- PELLANDA, N. M. C. Sofrimento escolar como impedimento da construção de conhecimento/subjetividade. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, p. 1069-1088, set-dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- PETIT, M. A arte de ler: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.
- PETIT, M. Leituras: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.
- ROUXEL, A. Oser lire à partir de sol: enjeux épistémologiques, éthiques et didactiques de la lecture subjective. Revista Brasileira de literatura Comprada, n. 35, p. 10-25, 2018.
- SANTOS, B. de S., MENESES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, F. dos; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K (orgs.). Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. et. al. (orgs.). A escolarização da leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. São Paulo: Mercado das Letras, 2012, p. 69-92.

STREET, B. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TORRE, S. de la; ZWIEREWICZ, M. (orgs.). Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência a educação. Florianópolis: Insular, 2009.

ZILBERMAN, R. A leitura e o ensino da literatura. Curitiba: IBPEX, 2010.

ZUNTHOR, P. Performance, recepção, leitura. Tradução Jerusa Pinheiro e Suely Fenerich. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify Portátil, 2014.