

CrossRef DOI of original article:

1 The Twilight and Eclipse of Literature in the School of Paper:
2 Manufactured Tensions and Newartisanal Nuances O Crepúsculo
3 e o Eclipse da Literatura na Escola de Papel: Tensionamentos
4 Manufatureiros e Nuances Neoartesanais

5 Mario Ribeiro Morais¹

6 ¹ Universidade Federal do Tocantins

7 Received: 1 January 1970 Accepted: 1 January 1970 Published: 1 January 1970

8

9 **Abstract**

10 The reading and teaching of literature is a central theme of various fields of study, such as
11 Applied Linguistics, which has investigated it in contexts of uses of language practices, such as
12 the public school classroom. The aim of this article is to investigate the teaching of literature
13 in elementary and high school in artisanal, manufacturing, dualistic, unique, paper and
14 neoartisanal schools, based on the metaphors twilight, eclipse and dawn, discussing tensions,
15 disturbances and nuances that these phenomena provoke in educational actors and in the
16 public institution itself. This work is based on theoretical and methodological bases of literary
17 education, the schooling of the literary text and paradigms of literature teaching. With a
18 qualitative approach, of a basic nature, the phenomena in these institutions are investigated
19 through the bias of bibliographical research.

21 **Index terms**— paper schools. neoartesanal school. paradigms of literature teaching. reader education and
22 literary literacy.

23 apresentamos nuances, matizes que vislumbram práticas situadas e criativas para o ensino da literatura na
24 nova instituição educacional emergente, a Escola Neoartesanal.

25 Com relação ao aporte teórico-metodológico, esta investigação é de abordagem qualitativa, de natureza básica,
26 de procedimento bibliográfico. De acordo com Severino (2017, p. 137) "A pesquisa bibliográfica é aquela que se
27 realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros,
28 artigos, teses etc." Os principais aportes teóricos lidos, examinados e interpretados foram Alves (2006), que trata
29 da produção da escola pública contemporânea (artesanal, manufatureira, dualista e única); Morais (2020) e
30 Morais e Ribeiro (2022), que abordam a natureza da Escola de Papel; Cosson (2014, 2014a, 2014b, 2020),
31 Lajolo (2005), Soares (1999), Zilberman (2010) e Rezende (2013), que discutem e propõem o ensino
32 de literatura na escola.

33 Este texto está organizado em três principais seções, além desta Introdução, da Conclusão e Referências. Na
34 seção denominada Da Celulose do Eucalipto à Gênese da Escola de Papel, definimos esta unidade de ensino e
35 caracterizamos as práticas pedagógicas que imperam em seus espaços. A seção A Gênese da Escola de Papel
36 e as Escolas Artesanal, Manufatureira, Dualista e Única situa o surgimento dessas instruções públicas desde a
37 antiguidade clássica, passando pelo feudalismo, revolução industrial, escolanovismo até a contemporaneidade. A
38 seção A produção do Ensino de Literatura no Interior das Escolas: da Artesanal à Neoartesanal, subdividida em
39 duas partes (Tensionamentos manufatureiros no ensino de literatura: do leitor ao aluno; Nuances Neoartesanais
40 no ensino de literatura: do aluno ao leitor) é destinada às discussões sobre o ensino de literatura nesses contextos
41 de ensino a partir das metáforas crepúsculo, eclipse e amanhecer, com o intuito de mostrar o movimento da
42 abordagem tradicional com foco no aluno e da perspectiva neoartesanal com foco no leitor personalíssimo.

1 I. Da Celulose do Eucalipto à Gênese da Escola de Papel

As indústrias transformadoras de celulose em papel têm produzido uma variedade de lâminas de fibra de vegetal, constituídas por diversas cores, formatos, texturas, espessuras, cheiros, sons, gramatura. O papel, até ser constituído como tal, para ganhar forma, beleza e funcionalidade (escrever, desenhar, embrulhar, limpar, enxugar, brincar...), passa por um processo fabril. Das exuberantes plantações enfileiradas de eucaliptos, cujas madeiras têm primazia na fabricação de papel, às fileiras de transportes em direção às fábricas, onde são descascadas e picadas. Para se formar a pasta de celulose, os pedacinhos triturados são colocados em tanques para cozinhar com adição de substâncias químicas. Depois de lavada para retirar as impurezas, a massa é levada para uma mesa plana com esteira rolante, que irá transformá-la em uma folha contínua e lisa. Na sequência, grandes rolos prensam, retiram o excesso de água, compactam e alisam o papel que, enrolado e cortado em bobinas, fica pronto para abastecer o mercado. A árvore de eucalipto, pela sua verticalidade e copa altíssima, e o papel, pela sua textura e formatos, constituem materiais vegetais de rara beleza. No entanto, ambos, transformados em/de madeira morta, grosso modo, padecem de males idênticos:

fragilidade, descartabilidade, rápida decomposição.

O termo 'Escola de Papel' é constituído de um substantivo (escola) e um adjunto adnominal (de papel), que tem a função de caracterizar o substantivo. O núcleo desse adjunto (papel) exerce a função de adjetivo. Para este artigo, no âmbito da leitura e ensino de literatura, o qualificador 'papel', embora nele resida uma dualidade (beleza e fragilidade), é tomado em referência a práticas metodológicas e pedagógicas frágeis, tradicionais, inócuas, que aviltam o leitor e o próprio texto literário, que esterilizam o conhecimento e prazer decorrentes da leitura de literatura, prevalentes em inúmeras escolas públicas brasileiras. A Escola de Papel existe na realidade e está em todo lugar, diferente das 'Cidades de Papel', que são definições geográficas de um lugar que só existe no mapa traçado pelos cartógrafos.

Para caracterizar essas práticas de ensinagem frágeis no campo do ensino e leitura de literatura, o termo Escola de Papel foi cunhado nos estudos de Moraes (2020), retomado em Moraes e Ribeiro (2022) e, neste artigo, expandido. Para os autores, a Escola de Papel não promove o encanto pela leitura de literatura, resultando no afastamento de leitores em potencial da roda em torno da fogueira milenar da leitura. Na leitura realizada nesse espaço, não se ouve a voz, as experiências dos estudantes em interação com o texto literário. Raras interpretações são autorizadas. Na escola de papel, o professor criativo é engessado, seguindo as orientações e pressões do sistema/currículo tradicional de ensino. A narrativa dos números (preenchimento de fichas de leitura para arquivo na biblioteca; leitura de obras para o vestibular e provas bimestrais) é anunciada em bom tom nos corredores da escola. A biblioteca na escola de papel é, além de pobre em acervo de literatura, intocável, vigiada por professora em fim de carreira. Na escola de papel, o livro didático, constituído de inúmeros fragmentos de obras de literatura, tem primazia nas práticas de leitura e escrita. Como pontua Soares (1999), escolarizado de modo inadequado, o texto literário vira pretexto para abordagens microgramaticais.

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 papéis, 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'. (MORAIS; RIBEIRO, 2022, p. 280).

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 prazer e da fruição que a leitura pode proporcionar (BARTHES, 1987). Práticas de leitura literária desencantadoras instauram o desprazer pelo ato de ler, por toda a vida, na grande maioria dos estudantes brasileiros. A escola de papel não promove a paixão pela leitura, pois, segundo Kleiman (2013), a atividade árida e tortuosa da leitura nesse ambiente é baseada na decodificação (composta de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas em perguntas e comentários sobre o 'fragmento' lido); na avaliação (aferimento da capacidade de leitura; leitura em voz alta com enfoque na forma, pronúncia, pontuação, ritmo); e na concepção autoritária de leitura (interpretação autorizada: a contribuição do estudante e sua subjetividade e experiência são dispensáveis).

2 II.

A Gênese da Escola de Papel e as Escolas Artesanal, Manufatureira, Dualista e Única A decadência do feudalismo em meados do século XVII reflete no interior da Escola Artesanal. O modo de produção feudal vai cedendo lugar ao modo de produção fabril, manufatureira, do capitalismo, cuja consolidação vai se efetivar no século XIX. Nos espaços de instrução pública, o trabalho didático, espelhado na produção manufatureira, supera o modelo do preceptorado e, com a proposta a partir da obra Didática Magna de Comenius, ancorada na ideia da divisão do trabalho do capitalismo, passa a se organizar sob a égide do ensino simultâneo, por meio de uma nova ferramenta, o livro didático (ALVES, 2006).

Em oposição à Escola Artesanal, a manufatureira é caracterizada pelo ensino simultâneo e mútuo, pela divisão do trabalho, pelo uso do manual didático, pela substituição do mestre artesanal pelo professor manufatureiro,

105 pela nova relação distanciada do educador-estudante. Na produção manufatureira, o processo educacional reúne
106 os professores em uma oficina comum, a sala de aula escolar. Cada professor, como que em torno de uma
107 esteira fabril, pela divisão disciplinar, realiza uma etapa da formação/produção dos alunos, além de não ser
108 mais responsável pela formação integral do produto, o educando. A manufatura (sistema educacional) tem um
109 controle rígido sobre os professores e lhes cobra bastante lucro, bons escores nas avaliações, sobretudo externas,
110 as chamadas 'narrativas dos números' (cf. HAMILTON, 2012).

111 Logo, o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola,
112 que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes
113 operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo
114 um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga
115 e de recursos. (ALVES, 2006, p. 73).

116 O professor manufatureiro, no ensino simultâneo e fabril, deixou de atender de forma personalizada seus
117 estudantes, pois agora era necessário dar atenção a um contingente bem maior, dispostos em fileiras na sala de
118 aula. A difusão da simultaneidade do ensino, no transcurso da primeira metade do século XIX, pretendia assegurar
119 a realização de uma escola para todos, já defendida por Comenius no século XVII. Entretanto, conforme Alves
120 (2006, p. 100), como "não existiam professores em número suficiente para dar conta dessa tarefa", os educadores
121 ingleses, Lancaster e Bell, pensaram a alternativa do ensino mútuo, no qual alunos mais adiantados (os monitores,
122 que supervisionam as atividades de uma classe; e os decuriões, que transmitiam conhecimentos a um pequeno
123 grupo de colegas) auxiliariam no ensino dos demais.

124 A Escola Manufatureira barateou os seus serviços educacionais, ao suplantando o preceptorado pelo professor
125 comum/especializado, ao transformar os instrumentos de trabalho do educador artesão que, resistindo, procurava
126 se adaptar a esse formato de produção fabril (alternando o uso de obras clássicas e compêndios didáticos),
127 simplificado pelo uso do manual didático (que servia professor e estudante em tempo integral). Com a suplantação
128 do preceptorado, a implantação da didática do uso do manual e o barateamento dos serviços educacionais,
129 qualquer homem mediano, cultural e cientificamente, passaria a ensinar e o preceptorado, não resistindo à
130 suplantação, seguiria outra carreira profissional. Simplificação, objetivação do trabalho, especialização pelo
131 manual didático e desqualificação do trabalhador cristalizaram a crise da Escola Manufatureira. O conhecimento
132 culturalmente significativo cultivado na Escola Artesanal ficou fora da Escola Manufatureira. Assim como o
133 copista fora suplantado historicamente por Gutenberg, o sábio fora superado pelo professor manufatureiro.

134 O primeiro, um sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde as operações
135 correspondentes à alfabetização até a transmissão das noções humanísticas e científicas mais elaboradas, cedia
136 lugar ao professor manufatureiro, que passava a ocupar-se de uma pequena parte desse extenso e complexo
137 processo. (ALVES, 2006, p. 80).

138 O professor fabril é uma decorrência da manufatura, da força do trabalho, do modo de produção capitalista,
139 da qualificação profissional tecnicista moderna. Com efeito, esse trabalhador tornou-se um mero especialista
140 na aplicação de manuais técnicos e instrumental, resultando na limitação de sua atuação e criatividade. Se o
141 professor manufatureiro se enquadra no paradigma da produção do capital, a sua clientela, de igual modo, é
142 preparada para o trabalho fabril, para o mercado. A formação humana e integral ficaria em segundo plano.
143 Há muitos defensores da Escola Manufatureira como necessária à formação do trabalhador, em atendimento às
144 demandas imediatas do mercado:

145 Ainda até mesmo algumas obras influenciadas pelos estudos marxistas manifestam-se contaminados por essa
146 preocupação e têm gasto muita tinta no sentido de evidenciar como a escola, através da reprodução da força
147 de trabalho ou da qualificação do trabalhador, é essencial para o aumento da produção de mais-valia relativa.
148 (ALVES, 2006, p. 142, grifos do autor).

149 O modo de produção manufatureira surgiu no limiar da decadência do feudalismo e início da Revolução
150 Industrial no século XVIII contribuiu para a instalação da Escola Dualista: uma para os filhos dos trabalhadores
151 (profissionalizante, força de trabalho para operar máquinas, sob a lógica da mais-valia, a serviço do capital); e
152 outra para os filhos dos dirigentes da sociedade (fundada nas artes liberais e nas ciências modernas). A escola
153 manufatureira deixou de ser uma instituição frequentada somente pelos filhos da burguesia, dos funcionários do
154 Estado, dando lugar também à classe trabalhadora (ALVES, 2006).

155 De acordo com Alves (2006), a Escola Dualista surgiu nos domínios do reino luso-brasileiro, durante o processo
156 de implantação e desenvolvimento das reformas pombalinas da instrução pública. Nesse sentido, ao examinarmos
157 as escritas de Neves (2014), notamos que Marquês de Pombal (1699-1782), das inúmeras reformas que fez com
158 o objetivo de modernizar Portugal e suas colônias (especialmente o Brasil), expulsou, de ambos, os jesuítas,
159 acabando com o monopólio do ensino jesuítico (1759), cuja corrente pedagógica era de expressão feudal produzida
160 dentro da contrarreforma (portanto antiburguesa), dando início a um processo de laicização e estatização do
161 sistema educacional. No entanto, a expulsão da Companhia de Jesus da colônia brasileira (1530-1822) deixou,
162 durante a segunda metade do século XVIII até as primeiras décadas do século XIX, um vácuo no ensino secundário,
163 visto que não havia outro sistema de educação secundária e pública, além das escolas jesuíticas. Essa lacuna
164 foi sendo preenchida com cursos independentes chamados de aulas régias. Ressalta-se que a classe burguesa era
165 favorecida nesse sistema de ensino. A educação continuava elitista, exclusivista, excludente, profissionalizante,
166 em consonância com o modo de produção capitalista, à força de trabalho.

167 Mesmo com a vinda da Família Real para o Brasil (1808) e as mudanças educacionais brasileiras trazidas em

3 A) TENSIONAMENTOS MANUFATUREIROS NO ENSINO DE LITERATURA: DO LEITOR AO ALUNO

168 seu bojo (como a criação dos primeiros estabelecimentos oficiais de ensino secundário e das primeiras faculdades
169 durante o Segundo Império, de 1840-1889), a educação nacional continuou precária e elitista. Liceus ou escolas
170 públicas secundárias foram criados, com a independência do Brasil (1822). O Colégio Pedro II foi fundado em
171 1837 e seu modelo francês de currículo e ensino influenciou várias escolas (que passaram a adotar programas
172 iguais ou semelhantes ao da escola padrão) até a aprovação da LDB de 1971. Com a instalação da República,
173 passaram a se preocupar com uma educação de caráter nacional, favorecendo a implantação de mais unidades
174 de ensino público (como as Escolas Normais Secundárias, em 1920) bem como particulares, como o Marista
175 (1880). Entretanto, as escolas secundárias, voltadas para a classe dominante, preparavam candidatos para exames
176 seletivos de acesso aos cursos superiores (Militares, Episcopais, Medicina, Direito, entre outros), além de garantir
177 status à elite brasileira, que almejava ascender à educação europeia, por meio do ensino do Latim e da leitura
178 dos clássicos, que alimentavam os currículos dessas escolas (NEVES, 2014).

179 Essa divisão no interior dos sistemas educacionais deu origem à Escola Única, cujos fundamentos advêm do
180 escolanovismo, que [...] incorporou a concepção formulada pelo liberalismo clássico no que se refere aos princípios
181 gerais da educação pública. Se, desde o século XVIII, eram celebrados como elementos que a qualificavam
182 -universal, laica, obrigatória e gratuita -, o movimento escolanovista reforçou-os em sua plenitude e acrescentou-
183 lhes, tão somente, um princípio complementar: única. (ALVES, 2006, p. 156).

184 Esse último princípio da escola pública permite entendermos "a especificidade do processo de difusão da
185 escola contemporânea, caracterizado pela realização de uma nova forma de ensino marcada pela unidade do
186 conteúdo" (ALVES, 2006, p. 156). De acordo com Alves (2006), a emergência da expressão escola única,
187 no plano conceitual, exprime as características singulares da nova forma de ensino em oposição ao modelo
188 escolar dualista que vigorava até então. Para o autor, A escola nova burguesa tornou-se escola única em dois
189 aspectos indissociáveis: de um lado, destinou-se a todos, filhos de burgueses e de trabalhadores, e de outro,
190 superou o dualismo entre formação profissionalizante -exclusiva das escolas anteriormente dirigidas aos filhos
191 dos trabalhadores -e a formação humanístico-científica -até então restrita aos filhos dos dirigentes da sociedade.
192 (ALVES, 2006, 157, grifos do autor).

193 A Escola Única, desde a sua fundação, procurou cumprir a promessa burguesa de universalizar a educação.
194 Lastreou a unidade de seu plano de estudos nos conteúdos humanísticos -seguindo o modelo de educação da
195 Antiguidade Clássica (greco-romana) e da Idade Média do Trivium, composto pelas disciplinas Lógica, Gramática
196 e Retórica, e do Quadrivium, por Aritmética, Astronomia, Música e Geometria -e nas ciências modernas. Na
197 visão de Alves (2006, p. 157, grifo do autor), "Ante a destruição da escola profissional, a de educação geral
198 tornou-se escola única, mas não deixou de ser outra coisa senão o ramo sobrevivente da escola burguesa dualista,
199 cujo atendimento privilegiara, no passado, os filhos das classes dirigentes."

200 A Escola Única que se universalizou continuou excludente, elitista, organizada e financiada pela classe
201 dominante. Tendo os manuais didáticos como seu instrumento de realização, operando um progressivo aviltamento
202 dos conteúdos, por exemplo, com o desaparecimento dos clássicos da sala de aula, a Escola Única moldou-se
203 ao mercado editorial, acompanhou o movimento reversivo e perverso da ideologia burguesa, empresarial. A
204 simplificação do trabalho didático gerou um barateamento dos serviços prestados pelos professores, que tem
205 refletido no sistema educacional contemporâneo uma acentuada desvalorização da carreira docente. Se na Escola
206 Artesanal, o preceptorado era uma atuação profissional valorizada e procurada, na Escola única dos nossos dias
207 a carreira docente é desvalorizada, esvaziada.

208 Feita essa exposição, deve ser reafirmado que a Escola de Papel que opera na educação pública contemporânea,
209 tendo surgido no período na Escola Manufatureira, atravessado a Escola Dualista, tornou-se uma extensão da
210 Escola Única. A Escola de Papel adota como instrumento principal o livro didático. Os índices das avaliações
211 (sobretudo externas) são cultuados. Quanto ao ensino das práticas de linguagens, essa escola é essencialmente
212 escriturística, sendo, segundo essa perspectiva, a fala inferior em relação à escrita. Na Escola de Papel, o texto
213 literário "não está em parte alguma", como afirma Ilberman (2013, Na Escola Artesanal, tinham livre trânsito
214 a literatura, os originais de Aristóteles, Cícero, Demóstenes, Santo Agostinho, Heródoto, Xenofonte, Homero,
215 Horácio, Camões, Verney, entre outros. Na leitura interativa artesanal, a voz e as percepções dos estudantes
216 eram sentidas no interior da ágora, nas batidas sensíveis e sábias do coração e mente brilhante do preceptor. Na
217 próxima subseção, discutimos, sumariamente, o ensino de Literatura nas escolas manufatureira, dualista e única.

218 3 a) Tensionamentos manufatureiros no ensino de literatura: do 219 leitor ao aluno

220 Nas Escolas Manufatureiras, Dualista, Única (em razão de sua natureza tradicional, aqui as denominamos também
221 de escolas de papéis) a literatura, o preceptorado, os clássicos e o leitor saem de cena e dão lugar ao manual
222 didático, aos textos literários fragmentos, ao aluno enquanto objeto fabril da mais-valia capitalista, à escolarização
223 inadequada da literatura, às práticas pedagógicas que não cativam, por isso, não formam leitores. Esse panorama
224 de ensino de literatura com enfoque no aluno enquanto objeto fabril educacional (leitura para avaliações escolares
225 e em larga escala, formação para o mercado profissional) e com abordagens microgramaticais a partir do texto
226 literário causa tensionamentos, perturbações, inquietações nos atores educacionais envolvidos no ato de ler, na
227 demanda por formação de leitores perenes.

228 Esses tensionamentos no âmbito do ensino de literatura são, neste artigo, representados pelas metáforas do

229 crepúsculo da literatura nas séries finais do EF e do eclipse da leitura literária no EM. O crepúsculo é uma
230 luminosidade acinzentada de intensidade crescente ao alvorecer e decrescente quando cai a noite. O fenômeno
231 compreende o tempo de duração dessa luminosidade opaca, turva, embaçada, decadente. Tomamos como base o
232 tempo crepuscular do pôr do sol ao anoitecer para discutirmos a decadência, o acinzentamento, a opacidade da
233 leitura e do leitor nas séries finais do EF nas escolas manufatureiras, dualistas, únicas, de papéis.

234 No interior dessas escolas, vislumbramos dois movimentos luminosos distintos quanto ao trabalho com o texto
235 literário, que vai da luminosidade de um dia ensolarado à claridade ofuscante, da beleza de um pôr do sol nas
236 colinas à opacidade do crepúsculo. No primeiro, nasce o sol, seus primeiros raios invadem a biblioteca, as salas de
237 aulas, a escola. Em que pese seus brilhos revelarem a precariedade física e recursiva de muitos desses ambientes,
238 os feixes de luz trazem em seu bojo o encantamento e a luminosidade da leitura para a vida dos pequenos leitores
239 das séries iniciais. Os mediadores de leitura (professores, bibliotecários, voluntários, servidores, pais, alunos,
240 monitores de oficinas de leitura, escritores, poetas, entre outros) desempenham um papel singular na formação
241 de leitores iniciantes e no encantamento do ato de ler nas séries iniciais, pelo uso que fazem de estratégias de
242 contação, da voz, do cenário decorado, da seleção e indicação de bons textos. O uso da voz na sala de aula nas
243 séries iniciais faz aproximar o aluno de sua própria voz, de sua subjetividade, visto que "escutar um outro é ouvir,
244 no silêncio de si mesmo, sua voz que vem de outra parte" (ZUNTHOR, 2014, p. 81).

245 No segundo, o sol se declina no horizonte. O dia claro esvaece na entrada da noite. Um aspecto turvo e
246 acinzentado adentra os rincões da escola. O brilho da leitura e do leitor das séries iniciais entra em decadência
247 nas séries finais do EF. "É o crepúsculo, de novo", Edward Cullen, da saga Crepúsculo, murmura. "Outro final.
248 Não importa quanto os dias sejam perfeitos, eles sempre têm que acabar" (MEYER, s/d, p. 217). A luminosidade
249 decrescente e opaca desse fenômeno reflete o estado da leitura na escola, em que as primeiras leituras nas séries
250 iniciais são encantadoras, prazerosas, envolventes, em contrastes com as últimas nas séries finais, que têm caráter
251 obrigatório, instrumental, avaliativo (fichas estruturais de leitura, provas, fluência...). O reino do prazer, da
252 luminosidade, cede lugar ao reino da obrigação, do desgosto, da repulsa à leitura. Nesse sentido, Ceccantini
253 (2009, p. 210) constata que tem ocorrido um afastamento do universo da leitura por parte de muitos leitores
254 assíduos, formados durante os primeiros anos de escolarização: "Pesquisas recentes demonstram que há um
255 abandono paulatino das práticas de leitura, à medida que esses leitores recém-cultivados vão deixando a infância
256 e alcançando a juventude, num processo gradativo que só faz intensificar ao longo da vida".

257 Vivemos um tempo opaco, nebuloso, crepuscular, momento de crise educacional, em que pese o ensino brasileiro
258 ter avançado e amadurecido bastante nas séries iniciantes, [...] no sentido de promover atitudes afirmativas e
259 comportamentos mais ativos em relação à leitura, talvez como resultado de anos a fio de debate do tema nas mais
260 diferentes esferas: cursos de licenciatura e de formação continuada, seminários e congressos, diretrizes educacionais
261 em âmbito regional ou nacional, farta bibliografia especializada e disponível sobre o assunto, estímulo do forte
262 mercado editorial de literatura infantil, entre outras possíveis razões [...]. ??Ceccantini, 2009, p. 212, 213).

263 A decadência, a morte do leitor (e o surgimento do aluno coisificado, produto mercadológico) e da leitura
264 literária na fase crepuscular do EF se evidencia no fato de que a Escola de Papel sempre fez o aluno ler a
265 qualquer custo (ações de coerção típicas do sistema escolar: ler para exame bimestral; atribuição de nota à
266 ficha de leitura; ler lista de obras, apreensão de técnicas de redação e de interpretação de textos para exames),
267 "com resultados muitas vezes desastrosos e sobejamente conhecidos, vacinando gerações a fio contra a leitura"
268 (CECCANTINI, 2009, p. 216).

269 Decadentes, tensionados, inquietos, mordidos pelos vampiros da leitura (paupérrimas ações governamentais
270 para a leitura e o livro; escolarização inadequada da literatura (SOARES, 1999), práticas pedagógicas inócuas,
271 entre outras), os alunos, imersos no acinzentamento do crepúsculo do EF, são lançados na noite escura do EM,
272 onde experimentam um aprofundamento da crise da leitura literária. Outro fenômeno se instala. É o eclipse
273 lunar no EM! "Naquela noite o céu estava completamente negro. Talvez não houvesse lua -um eclipse lunar,
274 uma lua nova. Uma lua nova. Eu tremi embora não estivesse com frio.", narra Bella, sob a sombra do eclipse
275 (STEPHENIE MEYER, s/d).

276 Eclipse é um obscurecimento de um corpo celeste por outro. Júnior (2018) conceitua esse fenômeno como "o
277 escurecimento total ou parcial de um astro feito por meio da interposição de um segundo astro frente à fonte de
278 luz", desde que haja um alinhamento das órbitas da terra ao redor do sol e da lua ao redor da terra. Há dois tipos
279 de eclipses: o solar e o lunar, segundo Júnior (2018). Focalizamos o solar como metáfora do eclipse da literatura
280 no EM. O eclipse solar ocorre quando a lua se posiciona entre o Sol e a Terra, projetando a sua sombra total
281 (umbra) ou parcial (penumbra) sobre a Terra. Os raios solares do dia refletem nas séries iniciais, despertando o
282 encanto pela leitura nos leitores iniciantes. O crepúsculo e o seu aspecto turvo de claridade ofuscante implantam o
283 desencanto pela leitura nas séries finais do EF. A densa escuridão provocada pelo eclipse solar total e a penumbra
284 evidenciam a crise do ensino e da leitura de literatura e da formação de leitores no EM.

285 Os astros sol, lua e terra, envolvidos no eclipse, nesta pesquisa, são figuras do ensino e leitura de literatura na
286 educação básica. O sol, com seus raios vívidos, representa o que de melhor a escola tem desenvolvido no âmbito
287 da leitura e formação do gosto pelo texto nas séries iniciais. A lua, em efeito de eclipse, com a sua dupla face
288 (uma brilhante, direcionada para o sol e outra escura, voltada para a terra), representa uma fase de transição do
289 prazer (lado claro, nas séries iniciais) para o desprazer da leitura dos gêneros literários (lado escuro, no EF). Por
290 seu turno, a Terra, em pleno dia, ofuscada pelo eclipse solar, representa as velhas práticas escolares tradicionais,
291 que imperam com mais vigor nos centros de EM, nas escolas de papéis, cujos processos de formação do gosto pela

3 A) TENSIONAMENTOS MANUFATUREIROS NO ENSINO DE LITERATURA: DO LEITOR AO ALUNO

292 literatura têm acentuado o afastamento dos alunos da arte literária. A umbra representa instâncias escolares, que
293 vivem graves momentos de crise e atraso no âmbito da formação de leitores de literatura. A Escola de Papel vive
294 dias perenes de escuridão. Há um eclipse solar duradouro, que parece de expressão imorredoura, que tem deixado
295 a sala de aula ofuscada, professores, em pé, com o giz na mão diante do quadro azul e alunos desinteressados,
296 ambos copistas, em estado de escuridão, sem saber o que, onde e para que escrevem e leem.

297 Se a literatura clássica tinha um espaço na escola artesanal, embora destinada às classes nobre e burguesa,
298 nas escolas manufatureira, dualista, única, de papéis, os clássicos não estão em lugar algum, porque foram
299 ofuscados pelo eclipse das releituras mal elaboradas dos clássicos, dos livros didáticos, constituídos de trechos
300 (mal selecionados) de obras clássicas e de autores privilegiados, do uso de gêneros literários como pretexto
301 para análises metalinguísticas. Com efeito, a formação integral do aluno ficara comprometida. E o professor [...]
302 deixou de ser um sábio na transição da escola artesanal para a escola manufatureira, as obras dos sábios deixaram
303 de ser referência no âmbito do trabalho didático, sendo substituídas por elaborações de novos especialistas, os
304 compendiadores. Perderam-se a visão de totalidade e, na mesma medida, a possibilidade de formação do cidadão,
305 que pauta a compreensão de seus direitos, de seus deveres, de seu fazer e de si mesmo pela compreensão da
306 sociedade. ??ALVES, 2006, p. 170) O eclipse solar alcançou, no Brasil, sua maior intensidade, nas imediações
307 das escolas manufatureira e dualista. O ensino de literatura, transplantado do currículo humanista francês
308 e promovido pelo professor manufatureiro e dualista, por meio da ferramenta manual didático, era pautado
309 pelo ensino das línguas clássicas (o Latim e o Grego), nas aulas régias, nos primeiros estabelecimentos de EM,
310 implantados pela família real, nos liceus, no Colégio Pedro II, nas escolas normais secundárias e nas instituições
311 particulares. O ensino literário ficara ofuscado, porque circunscrito ao ensino de gramática latina (ensinavam
312 o 'bem falar' e o 'bem escrever'), da poética clássica, limitado ao manual didático. Segundo Neves (2014), se
313 apropriando dos estudos de Razzini (2000), as aulas de Língua Portuguesa no Colégio Pedro II se dedicavam
314 apenas ao estudo da Gramática. No período da Escola Única, vieram a Leitura Literária e a Recitação (1855)
315 para auxiliar no ensino de língua, nos primeiros anos do secundário, mas com enfoque tradicional, estruturalista.

316 A literatura clássica, nas escolas secundárias elitistas, sob a égide da produção manufatureira e dualista, sofreu
317 um obscurecimento. A essência do texto literário bem como os conhecimentos e prazeres estéticos, que ele veicula
318 ou faz experienciar no leitor, foram ofuscados. O fenômeno do eclipse pairou nas escolas secundárias durante
319 todo esse período porque os autores e textos canônicos serviam de referência apenas para o conhecimento e
320 a aquisição da língua escrita e falada. Até os anos 50, "formou-se uma geração de cidadãos bacharéis cujo
321 desempenho linguístico e conhecimento da poesia estavam em escrever à Camões, falar à Vieira, sonetar à Olavo
322 Bilac" (NEVES, 2014, p.135).

323 Ainda em nossos dias, convivemos com práticas perpetuadas e resistentes da escola única, de papel, quanto
324 ao modo como o ensino literário tem sido abordado na sala de aula. Para Zilberman (2010) e Rezende (2013), a
325 leitura literária recebe um tratamento stricto sensu pragmático; fato que pode ser verificado, em grande parte,
326 nos manuais didáticos utilizados por muitos professores. O modus operandi prescinde da experiência plena de
327 leitura do texto literário pelo leitor. Em lugar da experiência estética, os textos literários são apresentados em
328 forma de excertos, de trechos de obras, com ênfase nas modulações históricas e, por conseguinte, na cronologia
329 literária, respectivamente, por serem considerados exemplares de determinados estilos; enfoque preocupante, mas
330 recorrente no contexto do EM. As atividades de leitura de textos literários no EM são restritas. Devido ao
331 reduzido espaço conferido aos textos, os alunos recebem apenas informações sobre autores, características de
332 escolas e obras, tendo, portanto, um tempo exíguo para leitura integral das obras, comprometendo, assim, as
333 habilidades leitoras para a formação de um leitor proficiente in fact, acentuando a densa escuridão do eclipse e o
334 obscurecimento da obra literária na sala de aula.

335 Sob o efeito do eclipse, o professor (e seu potencial estado de mudança (dever) para mediador, articulador
336 da leitura (COSSON, 2020)), o leitor e o próprio texto literário, quando presente na sala de aula escura, são
337 invisibilizados. Definitivamente, a literatura é apagada, ofuscada, na escola. Segundo Cosson (2014b), há vários
338 indícios para o seu estreitamento, apagamento. Um deles é o próprio livro didático, que é constituído pelos
339 mais variados textos, de origem e função distintas (receitas, regulamentos, roteiros de viagem, textos jornalísticos
340 etc.), com fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros; modalidades, contextos culturais e
341 temas distantes da literatura. Outro índice flagrante é a recusa das obras clássicas por causa das dificuldades
342 impostas aos alunos por textos complexos; recorrendo, desse modo, às adaptações cinematográficas e/ou aos
343 resumos pasteurizados na internet e de credibilidade vacilante. Lamentavelmente, nos dias atuais, apregoa-se que
344 a literatura ocupa um lugar indevido no ensino escolar porque se trata apenas de uma manifestação cultural, e
345 que, em função da diversidade temática, os livros literários devam ceder lugar aos filmes, shows, vídeos, programas
346 televisivos, entre outros, que compõem a geração dos jovens, que estão no exercício do ensino e aprendizagem em
347 nossas escolas (COSSON, 2014b).

348 O resultado de tudo isso é o estreitamento do espaço da literatura na escola e, conseqüentemente, nas
349 práticas leitoras das crianças e dos jovens. No campo do saber literário, o efeito de tal estreitamento pode ser
350 potencialmente ainda mais desastroso porque a escola é a instituição responsável não apenas pela manutenção
351 e disseminação de obras consideradas canônicas, mas também de protocolos de leituras que são próprios da
352 literatura. Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala
353 de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento. ?? Diante da exposição,
354 é premente a necessidade de deslocamento em direção à uma Nova Instituição Escolar, que denominamos de

355 Neoartesanal, cujas bases, no âmbito do ensino e leitura literária, ancoram-se nas práticas que revalorizam as
356 vozes dos leitores, na personalização do ensino da Escola Artesanal, nos princípios da Escola Única (universal,
357 laica, democrática), mas indo além (inclusiva, criativa, transformadora (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009)). Se
358 na passagem da Escola Artesanal para a Escola de Papel ocorreu a mudança do leitor ao aluno; nessa Nova
359 Instituição Educacional ocorre um movimento reverso, de retorno, de revalorização do leitor, que fora suplantado
360 pelo aluno objetivado nas escolas manufatureira e dualista. Estudos da Estética da Recepção (ISER, 1996(ISER,
361 , 1999;;ECO, 1994ECO, , 2011;;JAUSS, 1993JAUSS, , 2002))

362 4 b) Nuances Neoartesanaís no ensino de literatura: do aluno 363 ao leitor

364 Depois do crepúsculo e do eclipse no EF e no EM, da noite densa nas escolas de papéis, que têm operado
365 perturbações e tensionamentos, espera-se um amanhecer, que indica o começo de um novo raiar, um alvorecer,
366 uma manhã sempre inéditos, que traz em seu bojo nuances (gradação de cor que permite cambiantes de pequena
367 alteração, matiz, tonalidade) neoartesanaís. A emergente Escola Neoartesanal, que tem irrompido na produção
368 das escolas públicas contemporâneas, apresenta gradação de cores, tonalidades de luz que fortalecem o ensino e
369 leitura de literatura em seus espaços.

370 Pela luminosidade do amanhecer, essas nuances ou alterações gradativas de cores na Escola Neoartesanal
371 cristalizam-se em pesquisas, propostas e práticas pedagógicas, cujos elementos centrais são o texto literário e
372 o leitor, que vive, nesse contexto, um processo de renascimento. Campos diversos de conhecimento, como a
373 Linguística Aplicada, a Semiótica (didatizada ao ensino de Português), a Análise do Discurso, entre outros, a
374 formação inicial de professores de língua portuguesa e literatura numa perspectiva dialógica, criativa, interativa,
375 sensível e programas de Pós-Graduação stricto sensu sobre ensino de Língua Portuguesa e Literatura (destacamos
376 o Programa de Mestrado Profissional em Letras -PROFLETRAS) têm problematizado e apresentado alternativas
377 para o ensino e leitura de literatura na sala de aula.

378 Há, no interior da Escola Neoartesanal, focalização na leitura de prazer, de fruição (BARTHES, 1987; BRASIL,
379 2018), nas práticas de análise escolarização adequada do texto literário, pois conduzem "eficazmente às práticas
380 de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal que se quer formar"
381 (SOARES, 1999, p. 47).

382 Na Escola Neoartesanal, é assegurado ao leitor, autonomia na realização de suas atividades, individualmente,
383 ou em pequenos círculos de leitura. Os encontros com os professores para a discussão das obras lidas não se
384 resumem às aulas na sala de aula, ganhando formas mais diversificadas, desde sessões de discussões em praças
385 públicas, em grupos em aplicativos de redes sociais, até extensões com cinema e teatro.

386 A Escola Neoartesanal focaliza a humanização do leitor pelo texto literário, pois a literatura tem um modo
387 peculiar de humanizar, nos tornar melhores, por isso se constitui como um bem, um direito incompressível,
388 inalienável, que o leitor não pode abrir mão (CANDIDO, 2002(CANDIDO, , 2004)). Em assimetria com a
389 humanização, a ecoformação também é um princípio norteador das práticas pedagógicas neoartesanaís. da
390 literatura é desenvolver o hábito, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo. O prazer de ler
391 e a leitura de fruição são combinados em atividades que dão deleite ao leitor. Neste paradigma, o professor
392 desempenha dois papéis: o de leitor-modelo (apaixonado pelo texto literário) e o de mediador (motivador da
393 leitura, biblioterapeuta). O leitor passa a ter uma posição ativa (participa da escolha negociada entre escola,
394 professor e ele), contribuindo para sua formação. "A função da escola seria, por um lado, proporcionar o acesso
395 aos livros e, por outro, garantir o tempo para a leitura de fruição" (COSSON, 2020, p. 143). O material
396 de ensino é o texto literário integral. Leitura de fragmentos é praticamente ignorada nesse paradigma. Três
397 atividades de sala de aula são propostas nesse modelo: hora do conto, cantinho da leitura e diário de leitura
398 (registro das impressões subjetivas em um caderno para compartilhamento). Para a avaliação, utiliza-se o próprio
399 diário de leitura, um relatório das leituras (com uso de recursos diversos: impressão escrita e pessoal, associação
400 com outros textos, vídeos, fotografias, produtos culturais, canções...), a performance em atividades de oralização
401 (declamação, dramatização...).

402 No paradigma do Letramento Literário 4 , o objetivo do ensino da literatura é desenvolver, ampliar, aprimorar
403 a competência literária do aluno. Este paradigma toma a literatura como uma prática e não como um conteúdo a
404 ser ensinado. A linguagem literária, compreendida como um repertório de textos (instâncias do texto, intertexto e
405 contexto) e práticas de ler e produzir obras literárias, é o objeto quando se ensina literatura. Metodologicamente,
406 este paradigma compreende um percurso entre dois polos: o manuseio do texto e o compartilhamento da
407 experiência literária pelos leitores. Nesse percurso, o aluno passa por três estações: encontro pessoal do aluno
408 com a obra; leitura responsiva, resposta dada à leitura do texto; e leitura como prática interpretativa. O papel
409 do professor é "essencialmente arquitetural, no sentido de que a sua função é planejar as atividades e projetar os
410 caminhos que serão percorridos pelos alunos, sabendo que o desenho feito é tão somente um conjunto de indicações
411 mais ou menos precisas [...]", pois o desenvolvimento da atividade é atribuição exclusiva do estudante (COSSON,
412 2020, p. 190, grifos do autor). Nesse modelo de ensino da literatura, o estudante é o principal agente do processo
413 pedagógico, devendo realizar as atividades programadas pelo professor, bem como atuar coletivamente na forma
414 de uma comunidade de leitores que é a sala de aula. O papel da escola é garantir um espaço próprio e condições
415 adequadas para o ensino da literatura. A seleção dos textos linguística/semiótica dialógicas, nas práticas de

5 CONCLUSÃO

416 literários deve ser plural, significativa e diversa. O material de ensino é multifacetado e diverso (livros, filmes,
417 vídeos caseiros, miríades de formas e suportes, avatares da literatura 5). As atividades compreendem as duas
418 seqüências, uma básica e outra expandida, apresentadas na obra *Letramento Literário: teoria e prática* (COSSON,
419 2014a); e outras tantas apresentadas na obra *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (COSSON, 2014b), como
420 *Leitura Silenciosa* (meditativa e sustentável), *Leitura em Voz Alta* (hora do conto, sacola de leitura), *Leitura*
421 *da memória* (coro falado e jograis), *Leitura da interação* (fanfiction, jogos de personificação (RPG), seminário
422 socrático), *Leitura Cumulativa*, *Leitura Compartilhada*, entre outras possibilidades.

423 Como avaliação, este paradigma propõe a memória do leitor ou memorial da leitura, um relato autobiográfico
424 sobre o percurso do aluno na construção do seu repertório literário; a apresentação de um produto final individual
425 ou coletivo (ensaio, diário de leitura, portfólio).

426 IV.

427 5 Conclusão

428 Neste trabalho, investigamos a gênese, a constituição da Escola de Papel contemporânea. Para tanto, discutimos
429 a origem, princípios e fundamentos de práticas pedagógicas das Escolas Artesanal, Manufatureira, Dualista
430 e Única. Vimos que a Escola de Papel surgiu no interior das Escolas Manufatureira, Dualista e Única, não
431 as substituindo, mas perpetuando suas práticas metodológicas tradicionais. Discutimos, ainda, a produção do
432 ensino da literatura no centro dessas escolas. Nesse passo, a partir das metáforas crepúsculo e eclipse da literatura
433 na escola, evidenciamos inquietações, tensionamentos que as abordagens tradicionais provocam nesses espaços,
434 ofuscando, invisibilizando professores, alunos que se tornaram objetos da produção fabril escolar, leitores em
435 potencial e a própria escola, enquanto lugar privilegiado de instrução pública, cuja função, no campo do ensino
436 da literatura, é formar leitores autônomos, críticos, mas não tem alcançado esse objetivo de formar leitores
437 perenes.

438 Diante dos tensionamentos provocados pela umbra e penumbra do crepúsculo e do eclipse da literatura
439 na escola, apresentamos matizes, nuances de uma nova instituição escolar que tem surgido no âmago dessas
440 perturbações, a Escola Neoartesanal. Com a mudança de tonalidade depois do crepúsculo, do eclipse, a
441 luminosidade da aurora tem trazido em seu bojo investigações, eventos e práticas de letamentos literários
442 criativos, transformadores, que potencializam o renascimento de leitores (subjetivos) e a formação de fruidores
443 perenes de literatura. Como evidências de que os primeiros raios do sol já começam a alvorecer no 5 Sobre avatares
444 da literatura, ver ??osson (2014b). horizonte de muitas escolas, apontamos práticas que valorizam os diferentes
445 modos de fruir o texto literário (propostas pelos paradigmas da literatura: formação do leitor e letramento
446 literário), pela subjetividade leitora, bem como por campos de pesquisa e programas de Pós-Graduação que
447 promovem a leitura e ensino da literatura na educação básica e na formação inicial de professores.

448 Das Escolas de Papéis, os princípios de uma escola universal, laica, democrática, para todos devem ser
449 preservados. As práticas tradicionais que ainda vigoram nesses espaços devem ser demolidas para a instituição,
450 consolidação, ampliação de uma nova instituição educacional, qual seja, a Escola Neoartesanal. Nesta linha, entre
451 outras ações, as instâncias governamentais devem revalorizar o preceptor, que fora substituído pelo professor
452 manufatureiro; equipar bibliotecas com variedades de obras literárias, fruto da ampliação das políticas culturais
453 para o livro e a leitura; melhorar a infraestrutura das escolas e ampliar, modernizar seus recursos didáticos.
454 Nas práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa e literatura, o livro didático não deve ser a única
455 ferramenta de trabalho e formação de leitores de literatura. Os docentes devem ser leitores ficcionados pelo texto
456 literário e, aos estudantes, devem apresentar atividades de leitura envolventes e personalizadas.

457 É preciso cultivar a leitura por prazer, as práticas de letramento literário e fortalecer as escolas neoartesanaís,
458 para, assim, constituirmos em seus espaços leitores apaixonados pela literatura. É um processo complexo, difícil,
459 quanto possível. Podemos escolher trabalhar com as melhores potencialidades dos professores e estudantes,
460 embora essa escolha demande muitos esforços, enfrentamentos, embates, desmanche da rotinização da escola
461 tradicional. Por fim, esperamos contribuir com as investigações sobre o ensino de literatura, de modo a permitir
462 reflexão, novas políticas educacionais, pesquisas e práticas pedagógicas, projetos de leitura literária, tomando as
463 discussões (inacabadas) que desenvolvemos como pontos motivadores. ^{1 2}

¹ O ideário do escolanovismo ou Escola Nova, que teve origem no Brasil em 1920, veio para contrapor o que era considerado 'tradicional', dualista. Os seus defensores lutavam por diferenciar-se das práticas pedagógicas anteriores. Nesse paradigma educacional, todo indivíduo teria direito de ser educado, independente de razões de ordem econômica e social. A educação era uma função essencialmente democrática, pública, gratuita e universal (VIDAL, 2003).

² Letramento literário é "o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos." (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67 apud COSSON, 2020, p. 172).

Da Escola Artesanal, interessa-nos a metodologia e o espaço destinado ao ensino da literatura, em detrimento do direito e acesso à literatura que eram privilégios da classe burguesa, dos filhos dos colonos. A obra literária era lida e discutida na sua integralidade. Os clássicos eram trabalhados na relação individualizada preceptor-educando, desenvolvendo relevante função, visto que eles "fecundavam o trabalho didático e davam consistência à formação dos estudantes" (ALVES, 2006, p. 159). No currículo artesanal, a literatura clássica, ao lado dos estudos gramaticais, retóricos e humanistas e o leitor ocupavam lugar de primazia. No Brasil, no entanto, no âmbito da atuação da Companhia de Jesus, os preceptorados jesuítas sujeitados aos moldes clássicos, portugueses e franceses apresentavam a literatura clássica apenas para filhos de colonos e para mulheres refinadas frequentadoras dos salões da corte, suprimindo temas, fé, cultura e motivos literários locais em suas aulas.

Figure 1:

Torre; Moraes e Pujol (2008) adotam o termo ecoformação³ para se referir ao desenvolvimento da consciência conectada com o meio natural, a realidade social, a razão e a emoção, numa maior incidência nos valores humanos. Nas aulas de literatura, as práticas interdisciplinares e transdisciplinares. Projetos de letramento literário são desenvolvidos em cooperação com outros componentes curriculares. Os saberes dos estudantes e temas da comunidade local fazem parte de ações literárias, como o tema das Olimpíadas de Língua Portuguesa: 'O lugar onde vivo'.

paradigmas contemporâneos de ensino da literatura com foco no leitor, na personalização do ensino, discutidos por Cosson (2020): Formação do Leitor e Letramento Literário. No primeiro, o objetivo do ensino

3 A ecoformação é compreendida como "[...] uma maneira sintética integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza. O caráter de sustentabilidade somente é possível quando se estabelecem relações entre todos os elementos humanos. A partir de um enfoque transdisciplinar a entendemos como um olhar diferente da realidade e seus diversos níveis. A ecoformação comporta, entre outras, as seguintes características: a) vínculos interativos com o entorno natural e social, pessoal e transpessoal; b) desenvolvimento humano desde e para a vida, em todos seus âmbitos e manifestações de maneira sustentável. A sustentabilidade é um traço fundamental da ecoformação e de todos os conceitos relativos a 'eco' como ecopedagogia, ecodesenho, ecoavaliação, ecossistemas; c)

ecoformações

Na Escola Neoartesanal, prev

Figure 2:

-
- 464 [Júnior et al.] , Joab Júnior , Da Silas , Silva . <[https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/fisica/](https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/fisica/o-que-e-eclipse.htm)
465 [o-que-e-eclipse.htm](https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/fisica/o-que-e-eclipse.htm)> p. . (O que é eclipse? Disponível em)
- 466 [Barthes and Texto ()] , R Barthes , Texto . 1987. São Paulo: Perspectiva.
- 467 [Meyer and Twilight] *1euGQom8g_OPB9k6oMIWm5ju_oH1lo6WVT/view*, S Meyer , Twilight . [https://](https://drive.google.com/file/d/)
468 drive.google.com/file/d/ p. .
- 469 [Soares (ed.) ()] *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, M Soares . MARTINS, A. et. al. (ed.) 1999. Belo
470 Horizonte: Autêntica. ((orgs.). A escolarização da leitura literária)
- 471 [Jauss and Lima ()] ‘A estética da recepção: colocações gerais’. H R Jauss , L C Lima . *Textos de estética da*
472 *recepção*, (Rio de Janeiro) 2002. Paz e Terra. (A literatura e o leitor)
- 473 [Zilberman ()] ‘A leitura e o ensino da literatura’. R Zilberman . *Curitiba: IBPEX* 2010.
- 474 [Jauss ()] *A literatura como provocação (história da literatura como provocação à teoria literária)*, H R Jauss .
475 1993. Vega.
- 476 [Candido ()] ‘A literatura e a formação do homem’. A Candido . *Textos de intervenção -seleção, apresentações e*
477 *notas de Vinícius Dantas*, (São Paulo) 2002. Coleção Espírito Crítico. 34.
- 478 [Neves and De B ()] ‘A literatura no ensino médio: os gêneros poéticos em travessia no Brasil e na França’. C A
479 Neves , De B . *Tese de Doutorado*, (Campinas, SP) 2014. 2014. Universidade Estadual de Campinas (Instituto
480 de Estudos da Linguagem)
- 481 [Alves ()] *A produção da escola pública contemporânea*, G L Alves . 2006. (4 ed. Campinas: Autores Associados)
- 482 [Brasil and Bncc ()] ‘Base Nacional comum curricular’. Brasil , Bncc . *Ensino Médio. Brasília: Mec* 2018.
- 483 [Morais and Letramento ()] ‘Científico em Literatura no Ensino Médio: a produção de saberes ecoformativos’. M
484 R Moraes , Letramento . *Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura*, (Araguaína) 2020. 2020.
485 Universidade Federal do Tocantins. Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura
- 486 [Cosson ()] R Cosson . *Letramento literário: teoria e prática*, (São Paulo) 2014. Contexto.
- 487 [Cosson ()] *Círculos de leitura e letramento literário*, R Cosson . 2014. São Paulo: Contexto.
- 488 [Lajolo ()] *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, M Lajolo . 2005. São Paulo: Ática. 6.
- 489 [Eco ()] U Eco . *Seis passeios pelos bosques da ficção. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras*,
490 1994.
- 491 [Melo and Silva (2011)] *Ensino da literatura: diversidade e fronteira*, M A Melo , A A Silva . jul./dez., 2011.
492 Polifonia, Cuiabá, MT. 18 p. .
- 493 [Vidal et al. ()] *Escola Nova e processo educativo*, D G Vidal , E M Lopes , L Figueiredo , C Greivas . 2003. Belo
494 Horizonte: Autêntica. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed.)
- 495 [Torre and De La ()] ‘Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam’. S Torre , De La . *Uma escola para*
496 *o século XXI: escolas criativas e resiliência a educação*, S Torre , M Zwierewicz (eds.) 2009. Florianópolis:
497 Insular. p. .
- 498 [Ceccantini et al. ()] ‘Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura’. J L Ceccantini , F Santos , J C M
499 Neto , T M Rösing , K (orgs. . *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*, (São
500 Paulo) 2009. Global. p. .
- 501 [Rezende et al. ()] *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, N L Rezende , A De ; Rouxel , G Langlade , N L
502 Rezende , De . 2013. São Paulo: Alameda. p. . (Apresentação ao leitor brasileiro)
- 503 [Rouxel et al. ()] *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, A Rouxel , G Langlade , N L Rezende , De . 2013. São
504 Paulo: Alameda.
- 505 [Hamilton ()] *Literacy and politics of representation*, M Hamilton . 2012. London: Routledge.
- 506 [Severino ()] *Metodologia do trabalho científico*, A J Severino . 2017. São Paulo: Cortez. (livro eletrônico). 2. ed.)
- 507 [Iser ()] *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, W Iser . 1999. São Paulo. 2. (Trad. Johannes Hretschmer)
- 508 [Iser ()] *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Hretschmer*, W Iser . 1996. São Paulo. 1.
- 509 [Morais et al. ()] ‘O crepúsculo da literatura na Escola de Papel: caminhos de um amanhecer’. M R Moraes , J
510 C Ribeiro , S De . *Revista Porto das Letras*, 2022. 08 p. .
- 511 [Candido ()] ‘O direito à literatura’. A Candido . *CANDIDO, A. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas cidades*,
512 2004.
- 513 [Kleiman ()] *Oficina de leitura: teoria e prática*, A B Kleiman . 2013. São Paulo: Pontes.
- 514 [Rouxel ()] ‘Oser lire à partir de sol: enjeux épistémologiques, éthiques et didactiques de la lecture subjective’.
515 A Rouxel . *Revista Brasileira de literatura Comparada* 2018. 35 p. .
- 516 [Cosson ()] *Paradigmas do ensino da literatura*, R Cosson . 2020. São Paulo: Contexto.

5 CONCLUSÃO

- 517 [Zunthor ()] 'Performance, recepção, leitura. Trad'. P Zunthor . *Jerusa Pinheiro e Suely Fenerich* 2014. São
518 Paulo: Cosac Naify Portátil.
- 519 [Lopes and Da ()] *Por uma linguística aplicada indisciplinar*, L P Lopes , Da . 2006. São Paulo: Parábola.
- 520 [Rouxel (2012)] 'Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Trad. Neide Luzia
521 de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira'. A Rouxel . *Cadernos de Pesquisa*, v jan/abr. 2012. 42 p. .
- 522 [Eco ()] 'Sobre a literatura'. U Eco . *Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: BestBolso* 2011.
- 523 [Torre and Zwierewicz ()] S Torre , M Zwierewicz . *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência*
524 *a educação*, (Florianópolis) 2009. Insular.
- 525 [Torre et al. ()] *Transdisciplinaridade e Ecoformação: um novo olhar sobre a educação*, S Torre , M C De La;
526 Moraes , M A Pujol . 2008. São Paulo: Triom.