

SILENCIAMENTO DO DESEJO ESTÉTICO NAS ESCOLAS TOCANTINENSES: O CASO DA LITERATURA

Hilda Gomes Dutra Magalhães *
Luiza Helena Oliveira da Silva **

Resumo

Neste artigo analisamos alguns aspectos das práticas de letramento de escolas tocantinenses, tendo como finalidade verificar se essas práticas estão em conformidade com as demandas do letramento literário, aqui compreendido como a aquisição de competências e habilidades para a fruição do texto. Durante as análises, constatamos que as escolas não se preocupam em desenvolver uma leitura comprometida com o prazer de ler, privilegiando um tratamento didático-analítico do fenômeno literário que impede uma relação prazerosa do leitor com o texto.

* Universidade Federal do Tocantins

** Universidade Federal do Tocantins

Palavras-chave: Ensino Fundamental, Letramento Literário, Fruição estética.

Introdução

*As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis:/
Elas desejam ser olhadas de azul - / Que nem uma criança
que você olha de ave.*

Manoel de Barros, Livro das Ignoranças.

O objetivo deste artigo consiste em analisar alguns aspectos das práticas de letramento das escolas tocantinenses, tendo como finalidade verificar se essas práticas estão em conformidade com as demandas do letramento literário. Mais especificamente, preocupamo-nos em analisar se o ensino da literatura se preocupa com a fruição e incorpora o desejo estético em sua prática pedagógica. Nessa direção, o texto

discute fazeres que revelam o modo como se dá a escolarização da leitura do texto literário, para isso considerando observações de aulas em duas escolas públicas de Ensino Fundamental¹, da rede estadual.

Entendemos por letramento literário, no contexto desse estudo, a aquisição de um conjunto de competências e habilidades que caracterizam “um leitor para quem o texto é objeto de intenso desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e de viver”

¹ As observações aconteceram em duas escolas de Ensino Fundamental, da rede estadual de ensino do Tocantins, durante os meses de agosto a novembro de 2008 e de agosto a novembro de 2009, constando em relatórios de bolsistas de iniciação científica, sob orientação da professora Dra. Hilda Gomes Dutra Magalhães.





(RANGEL, 2005, 137-8). Nesse sentido, comungamos com as palavras de Corrêa, que, interpretando Magda Soares, afirma que o letramento literário deve se concretizar através de uma leitura “que se realiza pelo desejo, pela espontaneidade, pela ausência de controles e satisfações devidas” (CORREA, 2005, p. 72). Tomado nessa perspectiva, o tratamento do texto literário na escola deveria caminhar no sentido de produzir no aluno uma relação, sobretudo, sensível, de encantamento pelos “deslimites da palavra” – para usar uma expressão de Manoel de Barros (1994, p. 31) – , bem longe, portanto, de uma proposta mecânica de reconhecimento de características de um dado estilo de época ou de figuras de linguagem, classificação de esquemas de rimas, reconhecimento de protagonistas e antagonistas, foco narrativo etc., procedimentos que parecem se confundir com o modo mais rotineiro com que o texto literário tem sido focado nas escolas, isto é, o modo como tem sido objeto na escolarização da leitura.

Remetendo à abertura de diferentes gestos de leitura, à possibilidade de distintos enfoques e sentidos, a literatura, entretanto, encontra na escola o exercício do fechamento, servindo para exercícios de decodificação, ou de repetição de sentidos já lidos e autorizados: se Castro Alves é considerado um autor romântico da geração condoreira, tudo que caberia ao aluno, na perspectiva desse modo de escolarização, seria reiterar essa compreensão, uma leitura já dada anteriormente e assentada pela tradição, e, desse modo, as apóstrofes de um poema como “_Vozes d’África_” não comovem, não emocionam, não inquietam nem surpreendem, servindo senão para um exercício monótono mediante a exploração de um fragmento no qual essa figura de linguagem deva ser identificada. Assim, embora a literatura esteja presente nas propostas curriculares, seu sentido pode estar

reduzido até seu completo esvaziamento, produzindo silenciamento tanto de textos como de leitores.

Considerando os reiterados maus resultados em avaliações como a do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o Tocantins encontra-se na urgência de garantir a melhoria da qualidade da educação no Estado, situação que vem sendo enfrentada com programas de formação continuada para docentes das escolas públicas e com elaboração de documentos como o Referencial Curricular para o Ensino Fundamental (TOCANTINS, 2009). Nesse sentido, nossa pesquisa visa a contribuir para a compreensão de alguns aspectos que devem merecer atenção: a presença e o tratamento conferido ao elemento estético na escola, mais precisamente considerando a literatura.

Letramento literário: um termo ausente

Diferentemente do que ocorre no Ensino Médio, que garante o tratamento da literatura numa disciplina específica, no Ensino Fundamental, o texto literário compareceria de maneira mais assistemática, conforme expressam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

O ensino da Literatura no ensino fundamental, e aqui nos interessa de perto o segundo segmento dessa etapa da escolaridade (da 5ª à 8ª série), caracteriza-se por uma formação menos sistemática e mais aberta do ponto de vista das escolhas, na qual se misturam livros que indistintamente denominamos “literatura infanto-juvenil” a outros que fazem parte da literatura dita “canônica”, legitimada pela tradição escolar, inflexão que, quando acontece, se dá sobretudo nos últimos anos desse segmento (7ª ou 8ª série). (BRASIL, 2006, p. 61)

Ainda segundo o documento, uma das características dessa fase de formação consiste numa relativa autonomia dos alunos em relação à leitura: a assistemática parece



garantir escolhas orientadas pelo prazer, ainda que este seja submetido em última instância às regras do mercado editorial (BRASIL, 2006, p. 63). Na fase posterior, quando a literatura se torna disciplina, haveria uma quebra em relação às experiências leitoras: substitui-se o gosto da ficção pela leitura obrigatória de textos canônicos e o texto integral perde lugar para a leitura de fragmentos (BRASIL, 2006, p. 63). Em outras palavras, quando passa a ser objeto de maior atenção pela escolarização, a literatura parece perder ao invés de ganhar.

No Tocantins, a assiduidade em relação ao tratamento conferido ao texto literário pode ser apreendida do próprio Referencial Curricular para o Ensino Fundamental. No documento, que traz uma série de orientações para o ensino, definindo inclusive questões referentes a concepções de linguagem, metodologia, objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos nos bimestres, não há qualquer menção ao termo letramento literário ou discussão que informe sobre a diferença de tratamento a ser conferido aos gêneros literários. As referências literárias assim se organizam:

O literário é definido mediante uma classificação por gêneros do discurso. Assim, contos, crônicas, romances, piadas e novelas seriam subgêneros, inseridos no gênero narrativa de ficção, correspondentes ao domínio discursivo literário. Seguindo esse raciocínio, ensaio, entrevista e artigos de opinião estariam inseridos no domínio discursivo jornalístico (TOCANTINS, 2009, p. 251). Não há maiores referências à especificidade do literário, parecendo tratar-se apenas de mais um gênero entre muitos outros a ser objeto de estudo na escola a partir do que seria uma dada leitura pedagógica de Bakhtin (TOCANTINS, 2009, p. 16). Desse modo, em um bimestre, os professores deveriam contemplar, como “conteúdos mínimos” (7º. ano, 4º. bimestre), os gêneros artigo de opinião, resenha,

propaganda, conto, notícia, e-mail (TOCANTINS, 2009, p. 306), isto é, não parece haver uma certa organização para a exploração de diferentes domínios discursivos e, assim, o literário, parece poder submergir diante de tamanha diversidade.

Em relação a um gênero como conto, no mesmo bimestre (7º. ano), são relacionados os aspectos que deveriam ser privilegiados: “distinção entre narrador e caracterização de personagens e ambientes, inferência de informação implícita, reconhecimento da relação de causa-consequência em ações de personagens” (TOCANTINS, 2009, p. 306). A abordagem do texto, como se pode deduzir, é conteudista, não havendo referências a questões como a literariedade ou a fruição. Independentemente do autor e do texto, o texto será analisado na perspectiva de gênero, seguindo uma dada organização, um dado esquema, não se atentando para suas particularidades, para as surpresas que produz pelos arranjos e desarranjos da linguagem. O mesmo ocorre na mesma série para o gênero poema, para o qual são relacionadas também indicações de natureza puramente formal: “versos, estrofes, figuras de linguagem, rimas, aliterações e assonâncias, etc.” (TOCANTINS, 2009, p. 308).

A literatura ainda aparece em passagens como na referência à oposição entre linguagem denotativa e sentido figurado ou adjetivando expressões como no caso de “memórias literárias” (TOCANTINS, p. 285-319), mas não há indicações para a formação de leitores, com relação a critérios para seleção de textos que ultrapassem o domínio do conhecimento formal de gêneros.

Na análise de material de formação continuada de docentes da rede pública estadual do Tocantins, Reis (2010) discute que, de acordo com os autores do documento, seria inerente ao literário





a produção do “estranhamento”, isto é, os usos imprevistos da linguagem no texto literário provocariam uma nova forma de relação do leitor com a linguagem, diferente daquela que ocorre quando se trata de textos de uso ordinário e cotidiano, cuja maior preocupação se centra no conteúdo. No literário, é a expressão que inicialmente seduz o leitor, provocando-lhe esse estranhamento, no contato com um emprego imprevisto da linguagem verbal. Contudo, apesar desse material remeter às especificidades que devem ser conferidas ao tratamento do literário na escola, as orientações fornecidas pelos organizadores acabam por apagar as diferenças entre os muitos gêneros textuais e, assim, o estranhamento não é dado pela relação sensível entre aluno e texto, mas pela ordem do cognitivo, perfazendo os caminhos que orientam as leituras de tantos outros textos. No lugar da diferença, há ainda o mesmo, reforçando na capacitação dos professores a permanência de práticas que pouco favoreceriam a formação do leitor de literatura:

Na matriz de habilidades do material de formação continuada de professores, o termo estranhamento é recorrente como um dos efeitos a serem produzidos pelos gêneros considerados literários. O aluno deve, desse modo, de acordo com a referida matriz, ser capaz de “reconhecer recursos que provocam estranhamento” (1), isto é, o aluno deve estar apto a “encontrar” no texto o que há como sendo marca de estranhamento, como se isso fosse algo pressuposto, como se fosse mais um item a ser encontrado no texto. Assim como, numa perspectiva tradicional do texto devem ser subtraídos substantivos, verbos, advérbios, agora o aluno deveria buscar no texto o que nele há de recursos que produzem o prazer, o efeito estético. O inusitado, o imprevisto, aqueles elementos da linguagem que produzem o efeito

estético, passam, sob essa perspectiva, a ser previstos, enunciados na superfície do texto, podendo ser identificados mediante uma dada aprendizagem. (REIS, 2010, p. 9)

Os documentos oficiais assim como os materiais didáticos de formação continuada dão pouca ou nenhuma importância ao fato de que a literatura é essencialmente uma forma de arte e, conseqüentemente, apresenta como função e razão de ser o prazer estético. Do mesmo modo, ignoram que, em se tratando de arte, o seu aprendizado exige o investimento de outras formas de apreensão do mundo além da racional, não dando espaço na escola para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da intuição, que participam da formação da subjetividade.

No que diz respeito aos parâmetros curriculares nacionais, revelam uma contradição interna, pois, ao mesmo tempo em que concebem o texto literário sob a perspectiva da leitura, e esta sob a égide do letramento, segundo o qual cada texto deve ser tratado considerando a sua funcionalidade nas práticas comunicativas (BRASIL, 1998, p. 21), anula o literário, ao ignorarem sua especificidade e ao não colocarem em debate, em se tratando de literatura, o quê e quais seriam as suas funções e as práticas comunicativas envolvidas.

Como conseqüência, a escola muitas vezes, reiterando a perspectiva de documentos como os PCN, passa ao largo das questões fundamentais do fazer estético e por este motivo demonstra pouca habilidade na formação de leitores de literatura. Isso mostra pouco amadurecimento de quem participa da elaboração dos documentos oficiais e da maioria dos livros didáticos, via de regra pouco adequados ao letramento literário.

O fato, entretanto, de haver um silenciamento do leitor e da literatura nas diretrizes curriculares e nos livros



didáticos não significa que a escola não deva priorizar o estético no tratamento do literário e nem que os parâmetros curriculares e os livros didáticos determinem todo o fazer possível na escola. Assim, diante dessas ausências e equívocos, mas também de inquietações e possibilidades, como se situaria o fazer do professor?

O apagamento da fruição no espaço escolar e a resistência dos leitores fora da escola

As aulas observadas em seis turmas do Ensino Fundamental de duas escolas públicas da rede estadual de Araguaína (norte do Tocantins) evidenciaram situações de letramento em que as especificidades do literário e da fruição parecem ser completamente ignoradas.

Se a vivência do estético depende do desejo, se pretendemos formar o gosto pela leitura literária, todas as práticas de letramento devem priorizar e investimento da sensibilidade, da afetividade. Isso acarreta consequências importantes do ponto de vista pedagógico, porque remete todas as atividades para o domínio da experiência individual, ainda que esta se dê na partilha com outras experiências leitoras. Entretanto a escola ignora este fato de várias formas. A começar pelo espaço em que se dá a leitura, tudo parece negar o desejo e a possibilidade de entrega. Ao invés de um espaço agradável, convidativo à leitura, as aulas ocorrem, na maioria, nos limites espaciais da sala de aula, ambiente, por uma série de aspectos, nem sempre adequado para a leitura do texto literário. É como se a leitura literária fosse uma atividade qualquer e não demandasse nenhuma preparação especial. O que ocorre, entretanto, é que geralmente o professor não consegue instaurar um ambiente próprio à leitura: os alunos conversam, tumultuam e, além disso, a sala sempre está muito quente, de modo que o professor não consegue criar um

ambiente propício ao apaziguamento necessário para a efetivação de uma leitura prazerosa. É o que lemos no relato a seguir:

Também foi possível perceber que muitos alunos não se sentem muito à vontade para a leitura na sala de aula, pois, de todos que responderam ao questionário, somente 35% afirmaram que a sala de aula é um bom local para a prática da leitura; 65% disseram que a sala de aula não é adequada. Desses, 22% disseram que as salas são muito lotadas, 68% afirmaram que os alunos fazem muito barulho e 10%, que as carteiras são desconfortáveis. (COIMBRA, 2009, p.10)

Além da dificuldade da escola em promover um espaço adequado à fruição estética, ela também não consegue incorporar os interesses de seus alunos nas práticas de leitura literária e dificilmente permite que eles mobilizem seus desejos no espaço da leitura, de forma prazerosa. Como consequência, na maioria das vezes os alunos permanecem indiferentes às aulas de literatura, como podemos ler abaixo:

Em algumas aulas o desinteresse era tamanho que os alunos cantavam, ouviam música, as meninas passavam batom e até desenhavam, enquanto a aula teórica prosseguia. O fato de uma aluna desenhar deveria motivar a professora a propor uma atividade onde os alunos pudessem escolher desenhar, por exemplo, a cena de um livro. No entanto, nenhuma vez a professora abriu essa possibilidade para os alunos. (COIMBRA, 2009, p.10)

É muito comum nas escolas as aulas, principalmente no Ensino Médio, de natureza teórico-expositiva, nas quais a professora e os conhecimentos sobre a literatura se tornam o centro das atividades de ensino. Neste contexto, a escola pouco se interessa em explorar a literatura sob uma perspectiva





interdisciplinar, aliando outras formas de expressão estética no tratamento do literário e assim não consegue atrair a atenção dos alunos para a literatura e muito menos desenvolver a sensibilidade artística deles. A exploração do livro literário em diálogo com a música, o desenho, o teatro e a dança, poderia contribuir para o cultivo da imaginação, da criatividade e da sensibilidade (e, portanto, do desejo), entretanto os professores nem sempre conseguem operacionalizar essas práticas em seu cotidiano:

Notamos que a professora tem dificuldades de perceber e explorar os interesses dos alunos. Assim, por exemplo, quando as professoras estagiárias trabalharam as músicas *Triste Partida e Morte e vida Severina*, todo o conteúdo proposto para a aula foi visto, a professora contou com a participação dos alunos e a aula foi mais dinâmica. Nesta ocasião, houve o episódio de dois alunos dançarem enquanto a música tocava. A iniciativa dos alunos ao dançarem sinaliza a possibilidade de a professora fazer uma atividade ligando dança e literatura para toda a turma. (SOUSA, 2009)

Quando a professora sugere alguma atividade interdisciplinar, já define antecipadamente quais artes estarão em cena. Instaura-se o que poderíamos chamar de ditadura interdisciplinar, que não respeita a diversidade e não se preocupa em valorizar os desejos, as habilidades dos alunos. No caso específico da situação registrada acima, a professora poderia ter aberto espaço para outras relações, como, por exemplo, com a dança ou com o desenho, enriquecendo ainda mais a aula e motivando o máximo de alunos possível.

Outra forma de desvalorizar o desejo na formação de leitores consiste no fato que, quando são feitas leituras de livros na escola, estas nunca são concluídas na duração da aula, sendo retomadas dias depois. Tal procedimento mostra-se

muitas vezes contraproducente, porque o texto é uma unidade e, se a interrupção não impede a fruição, também não a favorece:

Entretanto, durante a observação feita nas aulas, foi possível perceber que poucos alunos lêem os livros, pois quando os mesmos recebiam os livros no início da aula, muitos não sabiam onde haviam parado a leitura na aula anterior. Estes permaneciam com o livro aberto durante a aula apenas para não chamar a atenção da professora. Isso ocorria com frequência em ambas as turmas de 9º ano.

(...)

Nas turmas de 8º Ano, as atividades não eram diferentes. Em uma turma, a qual chamaremos de 8º A, a professora entregava os livros para os alunos lerem e, em seguida, pedia que fizessem um resumo ou relatório de leitura. Às vezes, a professora permitia que os alunos levassem os livros para lerem em casa e, na sala de aula, ela ensinava os alunos a produzirem o tipo de trabalho que ela queria que eles fizessem, como: resenha crítica, relatório, resumo etc. Esse tipo de atividade pode não ser recomendável, uma vez que, estando em casa, o aluno pode não ler o livro e ir buscar as informações sobre o mesmo na internet. Assim, a professora tira do aluno, às vezes, a única oportunidade que ele tem para ler. (COIMBRA, 2009, p.10)

Como se pode deduzir do relato, a professora tem a preocupação de favorecer o gosto, uma vez que os alunos têm liberdade com relação às suas escolhas, mas a leitura num contexto pouco favorável não surte o resultado esperado. Não são discutidas as preferências, as descobertas nas passagens lidas, as razões pelo interesse despertado por um ou outro autor. Quando muito, a leitura serve aos relatórios, resenhas, resumos. Não são garantidas trocas diante das experiências leitoras. Estas, certamente, ocorrem em outros momentos (fora das aulas), mas a escola perde a chance de incitar o gosto, a curiosidade, o embate entre



diversidade de leituras. Diante da proposta aparentemente democrática, há os que se recusam a levar a sério a atividade, que parece sem propósito. Assim, quando ocorre a leitura, esta aparece como pouco séria ou sem sentido.

Outro exemplo de silenciamento radical do desejo, que na sua visão mais essencial silencia o sujeito como um todo, está na inadequação das leituras escolhidas pelo professor em relação ao amadurecimento psicológico e linguístico do estudante. Entendemos que o professor seleciona os livros a partir de critérios como faixa etária, canonização, etc, mas, na maioria dos casos, ou estão muito além ou muito aquém da capacidade ou interesses do aluno, que se sente, no primeiro caso, incapacitado para a leitura e, no segundo, subestimado por ela.

O desejo é ainda desprezado quando o texto literário é tratado em sala como mero instrumento para introdução de conteúdos lingüísticos. O tratamento dado aos textos literários pelo livro didático, na maioria, reforça esse comportamento, e o professor, ao utilizar o material mecanicamente, reitera uma prática que em nada contribui para a formação do gosto de ler textos literários. Os próprios alunos parecem condicionados a este tipo de atividade, como podemos ler abaixo:

Também aconteceu da professora pedir a produção de um poema, e quem não quisesse fazer atividade poderia optar por responder questionários. Muitos alunos preferiram responder perguntas sobre o conteúdo, uma atividade mecânica e que em nada contribuiu para o letramento literário dos alunos. Percebe-se que a professora está interessada em transmitir conteúdos e permanece muito dependente do livro didático. Em relato, ela afirmou que os alunos são desmotivados e que também a desmotivam e por isso o livro didático é indispensável. (COIMBRA, 2009, p.10)

Como podemos perceber, as aulas de literatura parecem totalmente destituídas de desejo, tanto do ponto de vista da professora quanto do ponto de vista dos alunos. Mas então os alunos estariam condenados à ignorância estética, à não fruição? Entrevistando 160 alunos do Ensino Fundamental, obtivemos os seguintes dados:

Percebemos que alguns alunos têm o hábito de ler fora dos muros da escola, ou seja, em casa. No entanto, estes alunos lêem apenas alguns livros que são divulgados pela mídia como campeões de venda. Dos livros citados por eles como lidos em casa, 6% são clássicos da literatura infantil mundial; 7% são clássicos da literatura mundial; 16% são clássicos da literatura brasileira; 21% são da coleção Crepúsculo; 17% são da coleção Harry Potter e 33% se encaixam em outros gêneros. (COIMBRA, 2009, p.10)

Os números nos mostram que, embora a escola não possibilite ao aluno as condições adequadas ao letramento literário, este continua fora dos muros da escola, de forma informal e autodidata. De fato, se é verdade que a necessidade estética faz parte das condições humanas e a escola nega aos estudantes a fruição, também é verdade que ela não consegue apagar o desejo pela arte. Ele perdura e se manifesta, através de outras práticas, estas libertas de prazos, obrigações e limites cronológicos. O desafio consiste em conseguir trazer para o espaço escolar as leituras que agradam aos alunos, mesmo que não sejam politicamente corretas, canônicas, inadequadas à faixa etária, etc.

O lugar do sensível: possível?

Analisando a famosa pintura *Leitura*, de Almeida Júnior (1892), Teixeira descreve uma cena que traduz um modo de experimentar a atividade de leitura, dada a introspecção da recatada mulher, abstraída do mundo por uma forma prazerosa de relação com o texto:





(...) a figura feminina solitária, colocada no ambiente aberto de um terraço, os planos amplos, as tonalidades pastel, a luminosidade dominante, a mulher inteiramente vestida, o efeito de introspecção e recato. Observemos esta mulher rodeada por uma paisagem absolutamente imóvel. Na verdade, a paisagem não a rodeia, mas a isola. (TEIXEIRA, 1998, p. 210)

Como no conto de Júlio Cortázar (Continuidade dos Parques), comentado por Greimas em *Da imperfeição* (2002), a figura do leitor aparece como aquela que estabelece uma ruptura (isolamento) com o mundo para que possa empreender a aventura diante da palavra do livro. O mundo real é abandonado em proveito da relação com uma nova realidade, a que se constrói pela palavra. O leitor apresentado por Cortázar já sabe o que o aguarda, “esperando o inesperado” (GREIMAS, 2002), isto é, não conhecendo o que tem pela frente, sabe que o prazer é certo. Antecipando o gosto, organiza um ritual, solitário e silente:

Recostado em sua poltrona favorita (...) deixou que sua mão esquerda acariciasse, de quando em quando, o veludo verde (...) Gozava do prazer meio perverso de se afastar, linha por linha, daquilo que o rodeava, e sentir ao mesmo tempo que sua cabeça descansava comodamente no veludo do alto respaldo, que os cigarros continuavam ao alcance da mão, que além dos janelões dançava o ar do entardecer sob os carvalhos. (CORTÁZAR, citado por GREIMAS, 2002, p. 47).

Para o semiótico, estamos diante da narrativa da transformação de um sujeito que, aos poucos, se entrega ao objeto. “Pregnante”, o objeto estético (o texto literário, no nosso caso), contagia o sujeito, subvertendo a ordem, arrebatando-o, provocando numa certa temporalidade, ainda que efêmera, a mudança de papéis actanciais. Eis aí a descrição da fruição estética na leitura. Greimas ainda analisa outras situações

estéticas e estéticas como a do sujeito que se depara com a visão deslumbrante de um seio nu, o cheiro de jasmim que ameaça aturdir a moça que se exercita ao piano, a escuridão que envolve um ambiente fracamente iluminado por uma vela. O estético irrompe no cotidiano, fraturando-o, imprevisto, comovendo o sujeito. Na leitura, ao contrário, parece haver um ritual de preparação, antecipação: o gozo é de algum modo renunciado para aqueles que já vivenciaram o encantamento com a literatura.

É necessária, pois, a experiência particular, que nenhum professor pode (re)produzir. É necessário garantir o acesso ao texto, o silêncio, o aconchego com o livro, o espaço e momento adequados, a tranquilidade e, sobretudo, a vontade. Na escola, talvez, nosso papel de docentes seja o do anúncio, o da provocação da espera, da antecipação pelo que está por vir. Longe da paisagem idílica do quadro de Almeida Júnior, estamos imersos num mundo de muitos ruídos e outros tantos desejos, com documentos que dizem o que deve ser ensinado, o modo como o texto deve ser esquadrihado, analisado, compreendido. Tudo nos afasta da realidade ideal da pintura do século XIX ou do leitor já maduro do Cortázar. Temos o desafio de sensibilizar o outro, o aluno, porque, para nossa condição humana, carecemos também de arte, carecemos de literatura e precisamos da escola para favorecer esse aprendizado.

Considerações finais

Como foi possível perceber, a literatura recebe no Ensino Básico um tratamento bem pouco adequado sob o ponto de vista do letramento literário, seja porque não leva em consideração e não valoriza a subjetividade do aluno em nenhum momento do processo ensino-aprendizagem, seja porque trata os gêneros literários sob as mesmas perspectivas e procedimentos que



envolvem as atividades com os demais gêneros, seja porque não garante condições que tornariam possível a leitura da literatura. Em outras palavras, a escola promove o silenciamento tanto do sujeito, ou seja, o leitor em formação, quanto do texto literário. Com isso, deixa de desempenhar um papel fundamental nesse processo, pouco contribuindo para o interesse efetivo pela leitura por parte do leitor jovem e adolescente, que não consegue vivenciar a experiência de fruição e, em muitos casos, desenvolve um verdadeiro sentimento de aversão em relação à literatura.

Para que essa realidade seja modificada, os documentos oficiais devem passar por uma revisão no que diz respeito às orientações sobre como conceber e ensinar literatura, de modo a se adequarem à especificidade e função do literário. Tal iniciativa, por si só,

motivará mudanças consideráveis nos livros didáticos no que diz respeito ao ensino da literatura.

Enquanto isso não ocorrer, a escola não pode restringir seu projeto ao que se explicita nos currículos, ao que deixam subentendidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998 e BRASIL, 1999) em sua generalidade e superficialidade em relação à literatura e ao que orientam os livros didáticos na sua vertente historiográfica e previsível. É necessário colocar efetivamente no centro do processo de ensino o aluno, o sujeito do ato de ler, com seus desejos, seus sonhos, suas incertezas e deficiências. Este, quando descobre o gosto, lê fora da escola e também apesar dela. Para nós, professores, é urgente aprender com o próprio objeto, que nos ensina a multiplicidade, a liberdade, a dor, a alegria, o prazer.

THE SILENCING OF AESTHETIC DESIRE IN THE TOCANTINENSE SCHOOLS: THE CASE OF THE LITERATURE

ABSTRACT

This paper analyses some aspects of the literacy practices of schools Tocantins, with the purpose to verify if these practices are in accordance with the demands of literary literacy, here understood as the acquisition of skills and abilities for the enjoyment of the text. In the analysis found that schools do not bother to develop a reading committed to the pleasure of reading, focusing on a didactic and analytical study of the literary phenomenon that prevents the reader a pleasant relationship with the text.

Keywords: Elementary School; Literacy Literary; Aesthetic enjoyment.

Artigo submetido para publicação em: 09/09/2011

Aceito em: 18/11/2011

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. *O livro das ignorâncias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999.





- _____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica, 2006.
- COIMBRA, Valdir Santos Rodrigues. **Relatório de pesquisa PIBIC 2008-2009.** Universidade Federal do Tocantins/Campus de Araguaína, Curso de Letras, Mimeo, 2009.
- CORRÊA, Hércules Tolêdo. **Adolescentes leitores: eles ainda existem.** In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces- o jogo do livro.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 51-74.
- GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição.** São Paulo: Hacker, 2002.
- RANGEL, Egon de Oliveira. **Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”.** In: PAIVA, Aparecida et al. (Orgs.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces- o jogo do livro.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 127-146.
- REIS, Naiane Vieira dos. **A poesia na escola: contribuições da semiótica para o ensino dos gêneros textuais.** Relatório parcial de pesquisa PIBIC 2009-2010. Universidade Federal do Tocantins/Campus de Araguaína, Curso de Letras, Mimeo, 2010.
- SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária.** O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 1999.
- SOUSA, Francinède. **Relatório de pesquisa PIBIC 2008-2009.** Universidade Federal do Tocantins/Campus de Araguaína, Curso de Letras, 2009.
- TEIXEIRA, Lucia. **Imagens de mulher.** In: OLIVEIRA, Ana Cláudia; FECHINE, Yvana (Eds.). **Semiótica da arte: teorizações, análises e ensino.** São Paulo: Hacker, 1998.
- TOCANTINS. *Referencial curricular do ensino fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: ensino fundamental do 1º ao 9º ano.* 2. ed. Palmas, TO: Secretaria de Estado de Educação e Cultura, 2009.