

Por que ler os clássicos na escola? Observações a partir de um clube de leitura para adolescentes

Why reading the classics at school? Observations from a reading club for teenagers

Pourquoi lire les classiques à l'école? Observations à partir d'un club de lecture pour la jeunesse

Willian Eduardo Righini de Souza

Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia de São Paulo

wrighini@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0003-2877-7631>

RESUMO

Discute a importância da leitura de clássicos literários no Ensino Médio e as práticas de leitura entre jovens. A partir da observação empírica em um grupo de leitura com alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública federal localizada no Estado de São Paulo, aponta que é frequente a rejeição a livros considerados clássicos no ambiente escolar. Tendo esse quadro como referência e por meio de pesquisa bibliográfica, reflete sobre a necessidade de se realizar esse tipo de leitura na escola. Argumenta que a escola não tem como garantir prazer estético ao aluno, ainda que possa facilitá-lo por meio de mediações. Nesse sentido, defende um maior diálogo entre as áreas da Educação e da Ciência da Informação, contribuindo para atividades extracurriculares, o incentivo à leitura integral de textos, a mediação cultural e a valorização da biblioteca.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Cânone literário. Ensino de literatura. Prazer estético.

ABSTRACT

It discusses the importance of reading literary classics in high school and the reading practices among young people. From the empirical observation in a reading group with first year high school students of a federal public school located in the State of São Paulo, it is pointed out that it is frequent the rejection of books considered classics in the school environment. Having this framework as a reference and through bibliographical research, it is proposed to reflect on the need to perform this type of reading in school. It argues that the school cannot guarantee aesthetic pleasure to the student, although it can facilitate it through mediation. In this sense, it advocates a greater dialogue between the areas of Education and Information Science, contributing to extracurricular activities, the full reading of texts, the cultural mediation and the library appreciation.

Keywords: Aesthetic pleasure. Literary canon. Literature teaching. School library.

RÉSUMÉ

Cet article discute de l'importance de lire des classiques littéraires au lycée et des pratiques de lecture chez les jeunes. À partir de l'observation empirique en un groupe de lecture avec des lycéens d'une école publique fédérale située dans l'État de São Paulo, il souligne que le rejet de livres considérés comme classiques en milieu scolaire est fréquent. Ayant ce tableau comme référence et à travers des recherches bibliographiques, il réfléchit à la nécessité de réaliser ce type de lecture à l'école. Il soutient que l'école ne peut garantir le plaisir esthétique à l'élève, bien qu'elle puisse le faciliter par des médiations. En ce sens, il préconise un plus grand dialogue entre les domaines de l'éducation et des sciences de l'information, en contribuant aux activités parascolaires, en encourageant la lecture intégrale des textes, la médiation culturelle et la mise en valeur de la bibliothèque.

Mots-clé: Bibliothèque scolaire. Canon littéraire. Enseignement de la littérature. Plaisir esthétique.

Introdução

*Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.
(CALVINO, 1993, p. 11).*

“Os jovens não leem” ou “eles leem cada vez menos” são frases que ouvimos com certa frequência quando discutimos a leitura literária nas escolas brasileiras. Com bibliotecas abandonadas pelo poder público, alto índice de analfabetismo funcional¹ e crescimento do acesso à Internet, é muito mais comum vermos adolescentes acessando as redes sociais do que lendo um livro. Basta pesquisar em uma ferramenta de busca *online* como o *Google* para encontrar inúmeras reportagens publicadas nos últimos anos sobre o possível fim do livro impresso, o desinteresse dos jovens pela leitura e as dificuldades de compreensão textual em um mundo cada vez mais conectado. A preocupação com a leitura estimulou pesquisas no Brasil e no mundo com o intuito de melhor entender as práticas culturais de suas populações, inclusive em países historicamente conhecidos pelo grande número de leitores, como Estados Unidos e França.

Nesse sentido, este artigo é, de certo modo, fruto dessa inquietação com o futuro da leitura, especialmente de ficção. Se, para o senso comum, os jovens não se interessam pela leitura, também reproduzimos, sem muitos questionamentos, que ela é importante e deveria ser incentivada. Nessa perspectiva, criamos, em um estabelecimento de ensino

¹ O Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) é publicado periodicamente pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ação Educativa. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 09 ago. 2017.

público federal localizado no Estado de São Paulo², um projeto que pretendia aproximar alunos do primeiro ano do Ensino Médio de livros que eles não estavam acostumados a ler; de preferência, clássicos³, sem exigir provas ou dar notas, com o objetivo de mostrar que a leitura de textos não juvenis poderia, além do aprendizado, ser uma atividade interessante e prazerosa⁴.

O projeto propunha a leitura de dois livros em seis meses. Os alunos que se inscrevessem voluntariamente deveriam votar em quais livros gostariam de ler a partir de uma lista com 10 ou mais opções elaboradas pelos promotores da ideia. Eles leriam os livros, cabendo à equipe, formada por servidores públicos com diferentes formações, oferecer atividades que tornassem a leitura mais atraente, como discussões em grupo, palestras e compartilhamento de resenhas, sempre relacionadas com o livro ou temas que ele abordava. Na primeira votação, os alunos elegeram a distopia *Laranja Mecânica*, de Anthony Burgess, sobretudo porque já tinham ouvido falar da adaptação cinematográfica. Na segunda, escolheram *A Letra Escarlate*, de Nathaniel Hawthorne. Porém, após as dificuldades que encontraram para ler o primeiro livro e algumas discussões realizadas com os mediadores (professores, bibliotecários etc.), decidiu-se pela leitura de *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, um clássico nacional que, a princípio, não seria tão estressante como a primeira experiência, quando os alunos não apreciaram a história e, sobretudo, a linguagem do livro.

Ao todo, 17 alunos, entre 14 e 16 anos, aceitaram participar do projeto. Alunos que vivem em uma cidade interiorana, a maioria de classe média baixa. Em termos quantitativos, é um número pequeno. Porém, o convívio quase diário com esses jovens, cheios de dúvidas e expectativas, nos proporcionou várias reflexões sobre os gêneros literários que mais os seduzem, as estratégias que podem ser utilizadas para incentivá-los

² Mais especificamente, uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, onde o Ensino Médio é integrado a cursos técnicos.

³ O clássico ou o cânone não é definido apenas pelo seu texto, como se fosse possível identificar alguma característica universal que o separasse das demais produções artísticas. Sua classificação envolve critérios subjetivos como língua, nacionalidade e sexo do autor, escolhas políticas, relação com os críticos, entre outros elementos que constroem os discursos sobre uma obra ao longo do tempo. Contudo, ao contrário de desmerecer a leitura dos clássicos na escola, essa constatação reforça ainda mais a necessidade de conhecê-los, pois além de uma possível relevância pelo seu conteúdo e forma, eles ajudam a compreender disputas pelo poder de representar o mundo a partir de um determinado ponto de vista. Dessa maneira, sua leitura é importante não somente para o ensino de literatura, mas para todas as disciplinas das Humanidades.

⁴ Nesse momento, ainda não tínhamos percebido todas as limitações de propor estimular o prazer pela leitura. Conforme as atividades do projeto foram sendo realizadas, adquirimos maior consciência da imprevisibilidade dessa meta.

a ler clássicos e as condições que a escola oferece para esse tipo de projeto. Não propomos descrever um estudo de caso, mas, a partir da observação de uma situação durante alguns meses, selecionar e discutir tópicos relacionados à leitura na adolescência.

O pesquisador leu os livros escolhidos pelos alunos, participou das discussões, interagiu com os estudantes ao longo do projeto e acompanhou as suas reações. Nesse sentido, buscamos, com os subsídios da observação participante, refletir sobre questões mais gerais que circundam a leitura na escola. Reconhecemos as limitações espaciais, temporais e quantitativas do grupo analisado, não devendo ser visto como um padrão. Por outro lado, entendemos que essa experiência, aliada à consulta à bibliografia citada, nos permite debater conflitos e expectativas sobre a leitura de clássicos na escola em uma perspectiva exploratória, contribuindo e incentivando novos estudos.

De início, visamos desfazer um equívoco em relação à leitura na adolescência. Quando procuramos explicações para as dificuldades de promover a leitura no ambiente escolar, sobretudo de clássicos, uma das respostas que ouvimos é de que os jovens estão trocando a leitura ficcional por outras atividades consideradas mais prazerosas, como o uso da Internet. Dessa maneira, a partir de dados quantitativos produzidos no Brasil, na França e nos Estados Unidos, apontamos que não há elementos suficientes para comprovar que há uma diminuição na leitura juvenil. Em seguida, recorremos a dados qualitativos para melhor compreender a recepção da literatura na atualidade. Especificamente em relação aos jovens, percebemos mais uma resistência a alguns tipos de leitura do que a sua redução ou falta. Nessa perspectiva, o nosso objetivo é discutir se os clássicos da literatura devem ser lidos na escola mesmo quando os alunos expressam contrariedade e dizem que eles são cansativos, sem ação e de linguagem difícil.

Os jovens leem cada vez menos?

Ao consultar a edição de 2008 da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (AMORIM, 2008), não é possível concluir que os jovens estão lendo menos. Naquele ano, jovens entre 11 e 24 anos formavam 29% da população brasileira, mas correspondiam a 37% dos leitores⁵. Já aqueles acima de 40 anos, 34% da população, constituíam apenas 25% dos leitores. Nesse sentido, embora não ocorresse uma diminuição progressiva entre os

⁵ Foram classificados como leitores todos que declararam ter lido ao menos um livro nos últimos três meses.

diferentes estratos, havia mais leitores entre os mais jovens do que entre os mais velhos, ainda que os resultados precisem ser vistos com cautela. A pesquisa considerou livros didáticos e dicionários como opções de leitura, o que beneficia estudantes. De fato, se os conceitos de leitor, leitura e livro sofressem modificações, a diferença entre cada grupo poderia aumentar ou diminuir. Um aluno que é obrigado a ler seu livro didático para continuar na escola pode ser considerado um leitor? A discussão é muito mais ampla do que a pesquisa sugere.

Em 2011, o estudo realizou mudanças em sua metodologia. Também se tornou leitor aquele que leu apenas uma parte de um livro nos últimos três meses. A partir de então, observamos que jovens entre 11 e 24 anos correspondiam a 27% da população, mas eram 35% dos leitores. 37% da população tinham mais de 40 anos, mas eram apenas 27% dos leitores (FAILLA, 2012). Novamente, a versão 2015 modificou a forma de apresentação dos resultados. Ao invés de dividir 100% dos leitores em faixas etárias, a pesquisa considerou cada estrato como 100% e o dividiu entre leitores e não leitores. Nesse sentido, entre 14 e 17 anos, 75% eram leitores e 25% não leitores. Entre 40 e 49 anos, 48% eram leitores e 52% não leitores. Em todos os casos, os jovens brasileiros liam mais e diziam sentir mais prazer na leitura do que a média nacional. Além disso, houve um aumento no número de leitores em relação às duas últimas edições. Em 2011, 71% dos jovens entre 14 e 17 anos eram leitores enquanto 41% dos entre 40 e 49 anos estavam na mesma situação (FAILLA, 2016).

Em 2015, 44% dos brasileiros não eram leitores. Nesse grupo, 32% disseram não ter tempo para ler e 28% simplesmente afirmaram não gostar. Entre todos os entrevistados, 24% contaram não ter paciência, 20% liam muito devagar, 11% não tinham concentração, 8% não compreendiam partes do que liam, entre outros motivos que revelam as barreiras enfrentadas pelos brasileiros no contato com obras literárias. Os resultados indicam que o desinteresse pela leitura está relacionado ao analfabetismo funcional. Em idade escolar (do Fundamental ao Ensino Superior), eram os alunos do Ensino Médio os que menos liam. Embora estivessem dentro da escola, 22% não tinham lido nem mesmo uma parte de um livro nos três meses anteriores à data da pesquisa. Em contrapartida, para 49% dos entrevistados, “a leitura traz conhecimento”; para 23%, “traz atualização e crescimento profissional”; e, para 22%, “me ensina a viver melhor” (FAILLA, 2016).

A *Retratos da Leitura no Brasil*, já em sua quarta edição, foi um ganho para pesquisadores, pois, pela primeira vez, temos acesso a uma ampla pesquisa nacional sobre

leitores e leitura que admite comparações ao longo dos anos. As versões já publicadas permitem afirmar que mulheres leem mais do que homens, que a escolaridade incentiva a prática da leitura, que o país ainda possui milhões de não leitores, mas que não há uma queda do número de leitores entre os jovens. Pelo contrário, eles leem mais do que outros estratos da população, até porque se considerou a leitura de livros didáticos.

Ainda assim, a pesquisa contém algumas deficiências, como diferenças metodológicas ou de apresentação dos dados, e não é capaz, por ser prioritariamente quantitativa, de explicar, com profundidade, a relação do jovem com o livro, o contexto de suas leituras e os conflitos que possam existir entre as obrigações escolares e a leitura por prazer, embora mostre que a leitura fora da escola e descompromissada é um hábito entre muitos adolescentes. Ceccantini (2016) indica que o mercado da literatura juvenil tem crescido no país ao menos desde 2007 e não é raro ver alguns dos seus livros entre os mais vendidos. Séries como *Harry Potter*, *As Crônicas de Nárnia*, *O Senhor dos Anéis*, *Eragon* e *Crepúsculo* venderam milhares de exemplares no Brasil e no mundo.

Para Ceccantini (2016, p. 84), a visão difundida em muitos estabelecimentos de ensino de que os jovens estão lendo menos “parece muito mais traduzir a incapacidade da escola em enfrentar desafios pedagógicos frente às rápidas mudanças da sociedade nos séculos XX e XXI do que fazer um diagnóstico acurado dos fenômenos em curso”. Outro fator é que, no ambiente escolar, apenas as práticas de leitura dos alunos estão sendo avaliadas. Se os jovens preferem ficar na Internet, sair com os amigos ou assistir televisão, afirma-se que eles não gostam de ler. Porém, como apontamos, o problema não está na juventude, mas o brasileiro em geral que não tem o hábito de leitura. Em 2008, o brasileiro que se declarava leitor lia, em média, 4,7 livros por ano. Por si só, um número baixo. Entretanto, desses 4,7, apenas 1,3 não eram livros didáticos. Em 2011, a média caiu para 3,74 livros, mas 2,48 não eram didáticos. Naquele ano, verificou-se ainda que somente 1,66 livros eram lidos por inteiro. Metade da população brasileira não lia livros. A outra metade não conseguia ler dois livros por ano! Em 2015, pequena melhora: o leitor brasileiro leu, em média, 4,54 livros no ano, sendo 1,91 inteiros. O estudante teve um pouco mais contato com livros, 4,91 no ano, mas 2,46 foram indicados pela escola (1,96 didáticos).

Por um lado, podemos nos tranquilizar, pois os jovens não estão (nem as novas tecnologias) destruindo o hábito de leitura dos brasileiros⁶. Eles leem mais do que a maioria da população, não necessariamente o que a escola deseja. Por outro lado, não há o que comemorar. Ainda não conseguimos transformar a leitura, e aqui nos interessamos, sobretudo, pela ficção, em rotina. As diferentes pesquisas sobre os *Retratos da Leitura no Brasil* mostram que a maioria não frequenta bibliotecas, tem pouco ou nenhum livro em casa e não cresceu rodeada de leitores. É durante o período escolar que o brasileiro tem mais contato com livros, mas a leitura diminui após a saída da escola. Portanto, nas condições atuais, é a escola a mais bem posicionada para promover esse hábito, mas ela tem falhado diante das dificuldades. Nesse sentido, o convívio contínuo, em um projeto de leitura, com alunos do Ensino Médio de uma escola pública nos levou a vários questionamentos. As reflexões teóricas aqui expostas são resultado dessas experiências com jovens leitores, aqueles que mais leem, mas que, paradoxalmente, são responsabilizados pela não leitura dos brasileiros.

Outro engano frequente é pensar que a percepção brasileira sobre os jovens não se reproduz em países desenvolvidos com grande número de leitores. É verdade que o Brasil ocupa as últimas colocações em avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), além das escolas públicas não possuírem, geralmente, estrutura adequada nem profissionais valorizados, o que agrava a situação. Contudo, a noção de que vivemos uma crise na leitura ficcional é um fenômeno que ultrapassa nossas fronteiras, não poupando nem os países considerados desenvolvidos.

Logo nas primeiras páginas de sua dissertação sobre clubes de leitura para crianças e pré-adolescentes nas bibliotecas do Canadá, Michaud (2003) faz um relato desanimador sobre a leitura entre jovens dos Estados Unidos, Canadá e França. Recorrendo a inúmeros estudos, ela aponta que jovens afirmam preferir ir ao cinema, sair com os amigos, assistir televisão, navegar na Internet, escutar música, entre inúmeras outras atividades, à leitura de livros. Como no Brasil, meninas leem mais do que meninos, mas, de modo geral, a leitura diminui após a saída da escola. Diversas fontes a partir dos anos 1970 mostrariam que o pouco interesse pela leitura entre os jovens é um problema disseminado no mundo ocidental. Os dados não aparentam estar equivocados, já que são

⁶ A Internet, por si só, não deve ser vista como uma inimiga da leitura. Ela é um dos meios possíveis de contato com a obra literária. Por exemplo, desde 2004, já foram feitos mais de 72 milhões de *downloads* de textos no site governamental www.dominiopublico.gov.br, que disponibiliza centenas de clássicos brasileiros e internacionais (dados de julho de 2017).

de órgãos governamentais e de estudos rigorosos. Entretanto, podemos estar interpretando ciclos, recortes ou mesmo pequenos períodos de tempo como evidências de um declínio irreversível e apocalíptico.

Dados mais recentes sugerem uma realidade menos assustadora. Na França, entre 2015 e 2017, subiu de 77% para 89% a porcentagem de jovens entre 15 e 24 anos que afirmavam ler por prazer (CENTRE NATIONAL DU LIVRE, 2017). Ao mesmo tempo, cresceu o número de jovens que alegavam ler mais em relação à última pesquisa do *Centre National du Livre* (28% em 2017 contra 16% em 2015) e diminuiu os que diziam ter menos tempo para a leitura em razão de outras atividades (de 89% para 77%). Eles estavam em crescimento entre os grandes leitores, ou seja, aqueles que leem de 20 a mais livros por ano (10% em 2015 para 14% em 2017) e sentiam incitados a ler mais devido a discussões nas redes sociais (42%) e opiniões encontradas na Internet (39%). Em média, o francês lia 17 livros em formato impresso (três a mais do que em 2015) e três livros digitais (dois a mais do que em 2015) por ano. A conclusão da pesquisa foi que a França continua a ser um país de leitores (CENTRE NATIONAL DU LIVRE, 2017).

Nos Estados Unidos, a *National Endowment for the Arts*, uma de suas agências federais, concluiu em seu relatório de 2007 que os estadunidenses estavam lendo cada vez menos, inclusive os jovens. Apresentado como o mais completo e atualizado sobre as práticas de leitura no país, o relatório indicava que, entre 1992 e 2002, a porcentagem da população entre 18 e 24 anos que leu livros não solicitados pela escola ou trabalho nos últimos 12 meses caiu de 59% para 52%. Quando considerado um período maior, o resultado se revelou ainda mais preocupante: em 1984, 31% dos adolescentes de 17 anos liam todo dia por prazer. Em 1999, eram 25%. Em 2004, apenas 22%. Quase todos os indicadores apresentaram declínio, como o tempo dedicado à leitura, o número de livros em casa, o valor anual gasto em sua compra e a capacidade de compreensão. Fazendo referência ao seu relatório de 2004, intitulado *Reading at Risk* (Leitura em Risco), o prefácio da edição de 2007 enfatizava que já se exauriu o tempo de debate sobre a existência ou não do problema e que tinha chegado o momento de encontrar, o mais rápido possível, soluções para reverter essa situação (NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS, 2007).

Porém, apenas dois anos depois, em 2009, a *National Endowment for The Arts* publicou um novo relatório que já apontava para outra direção. Intitulado *Reading on the Rise* (Leitura em Crescimento), o relatório revelava que, pela primeira vez em um quarto de século, a leitura estava se tornando mais frequente entre os estadunidenses, com

destaque para adolescentes e jovens adultos. Houve crescimento entre todas as etnias, raças, sexos, grau de escolaridade e quase todas as faixas etárias, com exceção para uma pequena baixa entre pessoas de 45 a 54 anos. Mais importante ainda que a taxa de crescimento foi a inversão da tendência pela primeira vez em 26 anos. Em 1982, 56,9% da população lia literatura, diminuindo para 54% em 1992 e 46,7% em 2002. Em 2008, crescimento para 50,2%. Em outro tom, o relatório conclui que o “o declínio cultural não é inevitável” (NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS, 2009).

Se, em 2002, 52% das pessoas entre 18 e 24 anos tinham lido pelo menos um livro por conta própria em um ano, em 2008 eram 50,7% e em 2012 eram 51,8%. A maior diferença nessa faixa foi verificada na leitura exclusivamente literária: em 2002, 42,8% lia obras literárias, saltando para 51,7% em 2008, um crescimento de 8,9%. Entre 2002 e 2012, considerando toda a população, aumentou o número de leitores moderados (6 a 11 livros por ano) e ávidos (50 livros ou mais) e diminuiu o de leitores ocasionais (1 a 5 livros) e frequentes (12 a 49 livros por ano). Em 2012, jovens entre 18 e 24 anos lia um pouco mais que a média nacional (45,3% contra 44,4%), ganhando de quase todas as faixas etárias e sendo os maiores leitores de peças de teatro e poesia (NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS, 2009; 2015).

A pesquisa não soube explicar esse crescimento, embora a *National Endowment for The Arts* afirme que tenha promovido vários programas de incentivo à leitura, sobretudo em escolas. Em um futuro próximo, outras pesquisas podem revelar uma nova diminuição de interesse pela leitura, mas, a partir do exposto, acreditamos que essas variações podem ser mais um retrato do momento do que o fim ou substituição do livro por outras atividades. A comparação entre diferentes pesquisas ao longo dos anos não confirma que estamos vivendo um declínio da leitura entre os jovens. Em algumas, a perspectiva é até positiva. A noção de que há uma falta de interesse pela literatura pode ser explicada pela crença de que deveríamos ler mais e melhor, criando uma relação com a literatura que não se limite aos *best-sellers* da atualidade. Assim, para melhor entender as práticas de leitura, devemos recorrer a pesquisas qualitativas. As pesquisas citadas acima podem ser um contraponto a argumentos como o de que os jovens estão lendo menos ou são os responsáveis pelo baixo índice de leitura no Brasil, mas devemos ir além ao refletir sobre como os jovens leem e como a escola lida com as suas leituras.

Os desafios do ensino de literatura

Ao propor um projeto de leitura compartilhada⁷, verificamos que parte dos jovens inscritos lia com certa frequência. Eles compravam, emprestavam e trocavam livros, sobretudo juvenis, entre si. Não era raro ouvir, nas reuniões do projeto, que tinham ou estavam formando a própria biblioteca. A impressão inicial era de um público aberto a experiências literárias. Se todo brasileiro tivesse o mesmo perfil, o Brasil seria considerado um país de leitores, segundo a metodologia das principais pesquisas nacionais.

No entanto, ao contrário da ideia de que um livro desperta o interesse por outro e que logo esses alunos estariam lendo textos mais complexos, a realidade se revelou muito mais desafiadora. Os mesmos alunos faziam caretas ao ouvir nomes como o de Machado de Assis, José de Alencar e outros autores nacionais clássicos. Mal olhavam para as primeiras páginas e já diziam que não entendiam o texto ou que a história era tão monótona que eram incapazes de continuar. Por mais que se propusessem debates, atividades extracurriculares, entre outros meios utilizados para conquistar leitores, nada parecia combater a repulsa.

Verificamos que há, entre os adolescentes, uma representação negativa dos clássicos da literatura, sobretudo nacionais. Em listas que produzimos para a votação da leitura trimestral, essas obras eram as primeiras a serem excluídas ou as que recebiam menos votos. Muitos sequer queriam tentar ler, já que tinham “certeza” de que não as apreciariam porque sempre escutaram ou leram críticas adversas. Presenciamos casos de desistência de compra de um título porque ouviram de mais velhos que a história não era “atraente”. Além disso, observamos que parcela considerável desses jovens leitores vive em uma espécie de bolha literária. Eles apreciam livros com uma determinada estrutura, enredo e linguagem, recusando tudo o que não se adequa aos limites preestabelecidos. Assim, diferente do que sugere a ideia de que o importante é começar a ler, muitos leitores assíduos não diversificam as suas leituras ao longo do Ensino Médio nem se mostram, em uma relação de causa e efeito, mais receptivos a ler obras clássicas ou não juvenis. O contrário pode ser até mais frequente: como já possuem uma opinião sobre a literatura que os atrai, as obras que não se enquadram nesse modelo são facilmente reconhecidas e descartadas.

⁷ A expressão *leitura compartilhada* se refere à leitura realizada em grupo, em um tempo pré-determinado, de um mesmo livro. Após a leitura, os participantes do grupo compartilham entre si suas críticas e opiniões sobre a obra, geralmente em um encontro presencial agendado previamente.

Dessa maneira, sabendo que os jovens leem mais do que a média nacional e boa parte deles se apresenta interessada por histórias juvenis, a pergunta não é tanto como formar leitores, mas porque a escola deve fomentar a leitura de determinadas obras. Quando um professor afirma que os seus alunos não gostam de ler, ele, muito provavelmente, está fazendo referência a um determinado tipo de literatura. Sua constatação, na verdade, é que os seus alunos não gostam de ler os livros que a escola exige, não contabilizando obras que, fora do ambiente escolar, são procuradas pelos alunos tão logo lançadas no mercado.

Se essa situação é identificada em inúmeras escolas públicas do Brasil, onde os alunos dizem não gostar de ler clássicos, uma questão a ser respondida é: por que a escola deveria insistir em sua leitura, contra a vontade dos alunos? É cada vez mais comum ouvir que a escola precisa estimular o prazer da leitura, o que concordamos. Bloom (2001) e Todorov (2009), por exemplo, lamentam que o ensino formal tenha afastado os jovens da literatura ao privilegiar uma estrutura rígida que dá pouca atenção às experiências do leitor.

Todorov (2009) não vê a simples leitura do cânone na escola como um mecanismo de dominação, mas alerta para a maneira com essa leitura é feita e incentivada. Desse modo, defendemos que o aluno deve adotar uma perspectiva crítica quando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000) apontam a escola como um lugar de acesso ao patrimônio cultural, sendo os clássicos literários uma parte dele. Não visamos focar a discussão no atributo de clássico de uma obra, que definimos como uma construção que legitima determinadas culturas e expressões artísticas após disputas que extrapolam o próprio texto, mas pensar em sua recepção.

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. Portanto, para trilhar esse caminho, pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto, em nenhum caso o estudo desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu *fin* (TODOROV, 2009, p. 31).

Entendemos que se a escola abandonar a leitura dos livros que não são vistos, nem mesmo potencialmente, como fonte de prazer pelos adolescentes, eles não entrarão em contato com uma importante parte de nossa cultura. Logo, ao invés de eliminar livros e análises teóricas que causam repulsa, propomos que a escola ofereça diferentes opções de

leitura aos seus alunos, inclusive as mais técnicas, discutindo as razões delas não agradarem como aquelas que eles realizam por vontade própria.

Compagnon (1999) expõe ao menos três funções atribuídas à literatura. Recorrendo a Aristóteles, ele apresenta a literatura como *mimesis*, ou seja, representação e imitação. A ficção teria o poder de imaginar e indicar as nuances da vida ampliando a nossa percepção. Ela seria capaz de nos tornar mais tolerantes e abrir nossos horizontes ao permitir o contato com a diferença cultural. Nessa primeira acepção, ela exerceria um papel educativo e moralizante. A segunda função da literatura seria oferecer condições para a liberdade e uma maior responsabilidade do indivíduo perante o Estado e demais poderes estabelecidos. Como uma forma de conhecimento, a literatura contribuiria para uma compreensão crítica do mundo, contrária a todo tipo de autoritarismo. Por fim, a literatura teria a função de contribuir para o desenvolvimento da língua.

Como Compagnon (1999), Candido (1999) atribui um papel educativo à literatura, não em um sentido formal, mas de formação humana a partir da observação de diferentes culturas. Ele argumenta que a literatura pode representar o mundo, servindo como relato ou denúncia de uma condição. Além disso, arroga à literatura o que ele chama de sua capacidade psicológica, ou seja, de mediação entre a realidade e a fantasia, pois ao mesmo tempo em que ela depende de referências do mundo real para se tornar inteligível, ela o reconstrói, tornando possível outros estados de compreensão do eu e do entorno. Seja qual for a função privilegiada, a maioria dos autores contemporâneos enfatiza e legitima as diferentes apropriações do texto pelos leitores, distanciando-se de uma abordagem exclusivamente formalista.

Portanto, em um período em que se buscam meios de despertar o interesse genuíno pela literatura e reconhecer a subjetividade das diferentes apropriações de um texto, o nosso argumento pode parecer, à primeira vista, conservador: o professor ou o bibliotecário, utilizando-se de sua autoridade, solicita aos alunos a leitura de livros que ele considera importante de ser lido na escola entre milhares de outros possíveis, ainda que os alunos expressem seu desagrado e demonstrem não ver qualquer relação das obras indicadas com o seu cotidiano. Assim, contra a vontade, muitos alunos tentarão lê-los com receio de não serem aprovados e/ou por entenderem como natural e legítima as exigências desses mediadores, ou seja, uma possível violência simbólica como descrita por Bourdieu (2014), que apenas serviria para expor e reproduzir a distância entre as classes sociais. Todavia, em nenhum momento sustentamos extirpar do ensino de literatura expressões populares e de massa, como a literatura de cordel e a história em quadrinhos,

nem apoiamos uma hierarquia que deprecia as culturas dos alunos mais humildes, que deve ter espaço e ser valorizada no ambiente escolar. O nosso foco, neste momento, é indicar os limites do discurso, ainda que não o contradiga completamente, segundo o qual os alunos devem se interessar e sentir prazer nas leituras exigidas no Ensino Médio, criando uma expectativa de recepção tanto nos alunos como nos mediadores.

Considerando as constatações do próprio Bourdieu (2013, p. 10) quando afirma que “a obra de arte só adquire sentido e só tem interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada” e de que as necessidades culturais são produtos da educação, desejamos apontar que a leitura do cânone deve, entre outras funções, permitir que os alunos conheçam códigos que estruturam a sociedade e que eles precisam dominar seja para se conformar como para transgredi-los. Caso contrário, a reprodução (BOURDIEU, 2014) ocorrerá não porque alguns estudantes não conseguiram se adequar às exigências de uma cultura dominante, mas porque, desconhecendo-a completamente, jamais terão condições de se oporem a ela.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 14), um dos objetivos dessa fase escolar é “recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial”. Nesse sentido, os clássicos nacionais teriam um papel preponderante no conhecimento de uma ideia de sociedade e nação ao longo da história, não simplesmente para afirmar um consenso ou legitimar os valores burgueses, mas porque eles integram a diversidade de discursos que nos formam enquanto sujeitos sociais.

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (CALVINO, 1993, p. 11).

Nas Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2002) também se aponta a importância da literatura para um maior entendimento das variações linguísticas, seja no tempo como no espaço. A competência textual se alcançaria com o uso de diferentes textos e mídias, o que pressupõe incluir no ambiente escolar a leitura de jornais, revistas, histórias em quadrinhos, cordéis e não de excluir textos relevantes para a história literária porque são vistos como complexos ou elitistas. O estranhamento de jovens das classes mais baixas

com textos que não fazem parte de seu repertório cultural só reforça a necessidade de contato com linguagens que lhes garantam a inserção e o diálogo social.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) ainda enfatizam o papel humanizador da literatura, sua capacidade de tornar os jovens mais tolerantes, curiosos e proporcionar um momento de prazer. Nesse ponto, a literatura juvenil está repleta de exemplos de histórias que buscam a identificação e a empatia. O interesse por esses enredos responde a uma necessidade de melhor lidar com o ambiente no qual esses jovens vivem. A história se desenvolve em ambientes conhecidos, como a escola, e aborda temas típicos da adolescência: *bullying*, amizade, início da vida sexual e relacionamentos familiares. Uma crítica, de certa forma presente nas Orientações, é o reducionismo desse gênero, no qual o bem e o mal são claramente definidos e os conflitos quase sempre tratam de um problema imediato do leitor. Ainda assim, ele permite, sobretudo com a mediação de profissionais qualificados, reflexões sobre temas sociais que despertam a atenção dos mais jovens. No que se refere a esse aspecto, a literatura juvenil oferece uma importante contribuição para atividades que devem ocorrer nas escolas, como debates sobre exclusão, discriminação e relacionamentos abusivos⁸. Porém, ela não é capaz, assim como não nenhum outro gênero ou mídia sozinho, de preencher todos os requisitos do ensino de literatura no Ensino Médio.

Todorov (2009) defende a literatura como um meio privilegiado para conhecer a complexidade da vida. “Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano.” (TODOROV, 2009, p. 92-93). O autor atribui a aversão à leitura de clássicos pelos jovens na escola a uma excessiva preocupação do ensino com a análise das formas e estrutura do texto, concedendo pouca atenção às relações do enredo e seus temas com as experiências do leitor. Sem eliminar uma leitura crítica e técnica, Todorov (2009) valoriza a leitura subjetiva, fruto da vivência do indivíduo. Ao adotar essa perspectiva, a leitura de clássicos na escola permite e torna legítima diferentes

⁸ Pesquisas já buscaram comprovar, por exemplo, como a leitura da série Harry Potter estimula crianças e jovens a ter uma postura mais tolerante com imigrantes, refugiados e homossexuais. VEZZALI, Loris et al. The greatest magic of Harry Potter: reducing prejudice. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 45, n. 2, p. 105-121, Feb. 2015. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jasp.12279/epdf>. Acesso em: 09 ago. 2017.

apropriações sociais, não se configurando em um instrumento de distinção, como discutido por Bourdieu (2013).

Porém, se concluirmos que os clássicos devam ser lidos no Ensino Médio mesmo contra a vontade inicial dos alunos, pois a sua relevância não se reduz à geração do gozo, mas abrange a transmissão de conhecimentos para a formação escolar, a segunda questão é como essa leitura será realizada. Os Parâmetros Curriculares e suas orientações se posicionam contra o ensino por meio de trechos das obras, pois a não leitura do livro integral desestimularia o surgimento de leitores e o envolvimento emocional com o enredo. Em suma, defendem que a melhor forma de ensinar literatura na escola é lendo os clássicos literários na íntegra ao invés de resumos, trechos ou esquemas de apostila em uma perspectiva utilitarista, se limitando à preparação para o vestibular. De certo modo, o ensino de literatura atualmente realizado em muitas escolas brasileiras, no qual apresenta os movimentos literários de forma linear e mecanizada, não os abordando a partir das experiências dos alunos, serviria até como antídoto à prática de leitura, pois o aluno não veria razão de ler determinado tipo de ficção após o término do Ensino Médio se não fosse para a realização de provas e trabalhos.

Essa receita, entretanto, esbarra em inúmeros empecilhos. A leitura integral tende a ser feita fora da escola e basta visitar uma escola pública para verificar os desafios que os alunos enfrentam para conseguir realizá-la. Uma das principais barreiras é o estado das bibliotecas, sem recursos e investimentos. Se o professor não consegue sozinho ler os livros com os alunos, promover debates fora do horário de aula, criar grupos de leitura, entre outras atividades complementares, a biblioteca escolar é o espaço onde os alunos deveriam encontrar, em número suficiente, os títulos a serem lidos, as condições para a leitura silenciosa e o auxílio de bibliotecários.

Assim sendo, as Orientações Curriculares apresentam uma contradição: ao mesmo tempo em que criticam as abordagens tecnicista e utilitarista da literatura em sala de aula, pouco reflete sobre a situação das bibliotecas, a formação das coleções bibliográficas, o perfil do bibliotecário, entre outros elementos que situam o ensino de literatura além da relação aluno – professor, mas que a influenciam de forma significativa.

A Ciência da Informação tem produzido uma importante bibliografia sobre a biblioteca escolar, como os trabalhos de Campello (2015). Entretanto, livros e teses na área da Educação que discutem a falta de interesse dos adolescentes pela literatura clássica pouco problematizam o papel das bibliotecas, ainda que a citem de forma positiva. Em 36 anos (1975-2011), foram publicados apenas 91 trabalhos sobre biblioteca escolar

no Brasil, somados artigos de periódicos, eventos, dissertações e teses (CAMPELLO, 2015). A discussão sobre a leitura no Ensino Médio também é, na maioria das vezes, dirigida para professores e com orientações para serem aplicadas em sala de aula. No entanto, como pensar em leitores com as bibliotecas escolares (e também públicas) nessas condições? Respostas podem surgir com uma maior interdisciplinaridade entre as áreas da Educação e da Ciência da Informação.

No âmbito das escolas públicas, as bibliotecas escolares surgiram por volta da década de 1930, quando a educação começou a sofrer influência de métodos de aprendizagem inovadores, estimulados pelo movimento da chamada Escola Nova [...], coincidindo com a criação de cursos de biblioteconomia no país. Atualmente, embora as diretrizes curriculares para a educação básica [...] recomendem um ensino com base em teorias construtivistas e considerem a biblioteca escolar como recurso fundamental de aprendizagem, diversos estudos apontam para a precariedade da situação dessas instituições (CAMPELLO, 2015, p. 2).

Recorrendo à Estética da Recepção, a autora concluiu que os alunos das melhores escolas têm mais facilidade para analisar a estrutura do texto, a linguagem, as características de um gênero ou escola literária enquanto os demais estudantes ficam presos ao conteúdo da história, ao desenrolar dos fatos, gerando críticas à falta de ação, aventura e conflitos amorosos. Em síntese, esses últimos apreciam a leitura participativa, sobretudo naqueles gêneros que a estimulam, não se mostrando dispostos ou preparados para realizar uma leitura distanciada, solicitada no Ensino Médio, principalmente a partir dos clássicos literários. Nesse ponto, chega-se a um impasse: na tentativa de estimular o surgimento de um leitor crítico, corre-se o risco de afastar o aluno ainda mais da literatura.

Suas conclusões nos remetem ao trabalho de Pierre Bourdieu quando ele apresenta as diferenças entre a estética popular e a erudita (BOURDIEU, 2013). Segundo esse autor, a estética popular busca uma continuidade entre a arte e a vida em proveito de emoções primárias. O leitor se anima quando interpreta a ficção como um modelo de comportamento, um guia para lidar com os seus problemas cotidianos. Nessa perspectiva, a obra deve exercer uma função, oferecendo algum benefício prático. Como não há um distanciamento, o texto é julgado a partir das normas da moral e do decoro. Assim, quando ele promove experimentações, aborda temas tabus, não tem um desfecho claro e uma narrativa linear, é alvo de críticas. Ao contrário, a estética erudita pretende um olhar mais

racional, contemplação no lugar do prazer imediato. Portanto, enquanto as classes populares se prendem ao que foi representado na obra de arte, os intelectuais se preocupam mais com a representação, analisando sua forma (BOURDIEU, 2013).

Dessa maneira, as práticas culturais estão fortemente relacionadas ao nível de instrução e classe social. No Brasil, onde o estudante com alto poder econômico estuda na escolar particular de qualidade e o estudante humilde na escola pública abandonada pelo Estado, essas diferenças são ainda mais acentuadas. Os jovens que frequentam instituições culturais, como bibliotecas, estudam em escolas de excelência e provêm de famílias que possuem livros e estimulam o hábito de leitura desde os primeiros anos de vida terão os códigos para decifrar os clássicos literários, podendo contextualizá-los em relação a períodos históricos, movimentos literários e discussões sociológicas e filosóficas. Sendo capazes de perceber e refletir sobre a forma como a obra foi elaborada, estarão mais próximos da fruição estética.

Entretanto, como o amor pela arte não é apresentado como uma construção social, “uma operação de decifração e decodificação, que implica o acionamento de um patrimônio cognitivo e de uma competência cultural” (BOURDIEU, 2013, p. 10), mas como um dom da natureza, um gosto puro e genuíno, essas diferenças são legitimadas. A instituição escolar, ao invés de combater a exclusão, a reproduz ao adotar a cultura dominante como critério de julgamento e não dar a devida importância para as heranças culturais dos alunos no fracasso ou sucesso escolar, atribuindo a melhor inserção dos estudantes das classes superiores como resultado de um maior esforço ou aptidão.

Nesse quadro, a exclusão pode até ser potencializada quando a escola exige a leitura e discussão de clássicos literários no Ensino Médio, pois muitos alunos não conseguem compreender sua linguagem nem ver sentido em sua narrativa. Como existe um problema estrutural, a simples promoção de discussões, debates e aulas explicativas não se mostra, muitas vezes, suficiente para aproximar esses leitores de obras que, para eles, merecem repulsa. De modo mais grave, o ensino de literatura pode ser um dos principais propulsores de distinção ao permitir a comparação, a partir de um mesmo livro, entre os alunos que gostaram de lê-lo com os que não conseguiram entender sequer o seu sentido denotativo. Como o primeiro é elogiado e bem-visto pelo professor, o segundo vê suas dificuldades como uma prova de ignorância. Assim, para não ser um instrumento de dominação, mesmo não intencionalmente, enfatizamos a necessidade de justificar a leitura de clássicos literários na escola, sobretudo para os alunos.

Uma das soluções apresentadas na revisão de literatura de Oliveira (2013) é a progressão de leituras, começando com as mais simples, que atraem os adolescentes, até chegar aos clássicos rejeitados. Embora entendamos que essa estratégia possa ser testada e render bons resultados em determinados contextos, lembramos que ela não deve partir de uma falsa premissa, a de que os jovens não são leitores. Eles não leem os livros exigidos pela escola porque estamos diante não apenas de textos mais complexos, mas de um tipo de leitura que representa uma ruptura com o modo de apropriação praticado por esses jovens. O problema é maior do que a presença de palavras difíceis ou da falta de cenas de ação, ainda que contribuam para o afastamento, mas de uma relação com a leitura que se limita ao prazer imediato. Como fazer os alunos se interessar por clássicos a partir de leituras juvenis, por exemplo, se são obras que propõem relações diferentes e até mesmo opostas com o leitor? Ao invés de buscar a continuidade, não seria o momento de reconhecer a cisão?

Essa postura não significa ter que escolher entre obras clássicas e contemporâneas, adultas e juvenis. Como aponta Verrier (2007), esse é um falso problema, pois a escola pode tanto transmitir o patrimônio cultural, o que inclui as principais obras literárias já produzidas segundo diversos critérios (históricos, linguísticos etc.), como interagir com a realidade dos estudantes, buscando entender os seus gostos e como eles podem ser inseridos e participar da formação escolar, tornando-a mais interessante. O que não podemos negar é o abismo que existe entre a recepção de textos canônicos e *best-sellers*, que dificilmente é superado mesmo com atividades de mediação. Nesse sentido, cabe a reflexão se devemos insistir em criar uma ponte entre esses dois tipos de textos ou simplesmente reconhecer que eles possuem propósitos diferentes, tendem a produzir efeitos diferentes e que a ideia de uma progressão de níveis pode, em alguns casos, dificultar ainda mais a abertura dos estudantes aos clássicos, já que eles não encontrarão em sua leitura o mesmo tipo de prazer experimentado com os títulos juvenis.

Entendemos como positiva a capacidade de uma história em tocar afetivamente. Jouve (2012) lembra que, para Proust, a emoção gerada pelo texto, sempre de caráter pessoal, é o que há de mais importante na relação com a obra de arte. Reduzir uma história à sua análise formal seria abdicar do que ela tem de singular: permitir um maior conhecimento sobre os nossos sentimentos mais íntimos e uma reflexão sobre as emoções que vivenciamos com os outros. Na busca pelo prazer, Rouxel, Langlade e Rezende (2013) incentivam a leitura subjetiva na escola. Sua proposta é sair de um polo que diz que há um conteúdo pré-definido a ser aprendido para uma maior liberdade de interpretação e

apropriação do leitor. Desse modo, ao conseguir se identificar com as personagens, vincular a história a acontecimentos atuais e encontrar mensagens que dialogam com as suas inquietações cotidianas, o leitor poderia ver os livros não apenas como estudo. Atividades extracurriculares, cadernos de notas, diários, grupos de leituras, entre outras atividades, seriam empregados como meios para essa nova relação entre a escola, o aluno e a leitura.

No entanto, Rouxel (2013) assume que, no dia a dia escolar, a possibilidade de leitura de clássicos sofre expressiva resistência. Ao mesmo tempo, o desejo de que o aluno aprecie uma obra é, muitas vezes, algo irrealizável. Como não é possível planejar a recepção, tal efeito não é algo que possa ser garantido pela escola, ainda que sua atuação possa beneficiá-lo ou desestimulá-lo. Ao analisar relatos de alunos do Ensino Médio e superior na cidade de Rennes, França, Rouxel (2013, p. 71) aponta que

Qualquer que seja o objetivo ou o nível considerado, os discursos colocam em evidência, entre os jovens leitores, uma clivagem identitária entre o leitor escolar e o outro leitor que existe nele. Inúmeros testemunhos convergem para denunciar a obrigação da leitura escolar. Os textos propostos em classe, culturalmente distantes das leituras pessoais, o ritmo de leitura imposto para a descoberta das obras, a lentidão do seu estudo são igualmente queixas pelas quais alguns alunos justificam sua hostilidade. Alguns, como essa aluna, se recordam dos terríveis sofrimentos e do trauma de uma aprendizagem difícil: “E minha vida continuou, engatando as leituras interrompidas, forçadas, aumentando meu sofrimento”.

Alguns argumentos a favor da leitura também parecem não surtir o efeito desejado. Entre os 289 alunos que responderam o questionário produzido por Oliveira (2003), mais de 95% afirmaram que ela é importante. Lembravam que a leitura ajuda a diversificar o vocabulário, a melhorar a expressão oral e escrita, conhecer outras culturas, adquirir conhecimento, entre outros benefícios. Entretanto, tudo o que diziam reconhecer nela não era suficiente para não desistirem dos clássicos (OLIVEIRA, 2013). Concomitantemente, a leitura fora da escola era realizada por outros motivos, como “distrair” e “relaxar” (OLIVEIRA, 2013). Nessa perspectiva, esses elogios à leitura parecem mais a reprodução de um discurso dominante do que o resultado de uma reflexão. Os mesmos alunos que a enaltecem se contradizem ao criticar a necessidade de ler os cânones literários, abandonando-os sem muito esforço.

Para não exigir da escola o que ela não pode oferecer, ou seja, o prazer da leitura, concordamos com Jouve (2012) quando diz que um clássico pode ser apreciado pelas suas

propriedades artísticas ainda que não desperte nossa memória afetiva. Nesse sentido, diminuiria a expectativa dos alunos por algo que os emocione como em suas leituras juvenis, mas ainda assim teriam razões para continuar com a leitura. Um livro pode não gerar emoções positivas, mas ser considerado interessante porque aborda um período histórico, nos ensina sobre as características de um gênero, escola literária, entre outros motivos.

Pensar que os alunos devem sentir prazer na leitura de um livro porque o mediador lhe atribui grande valor estético ou artístico pode acabar por se tornar mais uma obrigação do ensino de literatura, capaz de produzir o efeito inverso: “ensinar normativamente o prazer estético é não apenas impossível (e, por sinal, eticamente discutível), como também inútil. O sentimento do belo pode ser produzido a todo momento, diante de qualquer objeto [...]” (JOUVE, 2012, p. 134). Embora não possa ser produzido artificialmente, o prazer estético, fruto de uma leitura subjetiva, pode ser facilitado pela mediação cultural, quando a descoberta de características históricas e linguísticas permitem novas relações com o texto. Porém, independentemente da recepção individual, a leitura dos clássicos é capaz de transmitir certos conhecimentos que não se limitam nem dependem do gosto literário, o que, inclusive, justifica a sua presença no ensino formal.

No quadro do ensino, temos todo o direito de dispensar o critério de satisfação, fazendo valer que as obras literárias não existem unicamente como realidades estéticas. Elas são também objetos de linguagem que – *pelo fato de exprimirem uma cultura, um pensamento e uma relação com o mundo* – merecem que nos interessemos por elas. Se a dimensão estética tiver sido levada em conta, não terá sido por si mesma, mas por aquilo que ela significa e representa (JOUVE, 2012, p. 135).

Reconhecemos a importância do prazer estético para a possibilidade de formação de leitores durante e após o período escolar. A escola pode contribuir para esse processo, mas entendemos o prazer estético como um possível efeito colateral, no caso, positivo, e não como justificativa do ensino de literatura. Ao contextualizar uma obra, explicar o seu estilo, relacioná-la a questões históricas e atuais, mediadores podem oferecer condições para que ela deixe de parecer inacessível ou desvinculada do mundo. Desse modo, a escola exercerá um papel intermediário entre a obra e o leitor, mas a sua recepção continuará sendo individual e, portanto, incontrolável.

Considerações Finais

Ao menos desde o final do século XIX, teóricos se perguntam sobre o papel do leitor na leitura de uma obra literária. Contudo, foi a partir da década de 1960 que a discussão ganhou impulso, sobretudo com a Estética da Recepção, que teve como principais expoentes Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss; e os escritos de Umberto Eco sobre a diversidade e os limites da interpretação (COMPAGNON, 1999). A preocupação com o leitor também chegou às escolas, sendo cada vez mais comum profissionais da educação se perguntarem como incentivar a leitura como uma atividade prazerosa e criar um ambiente no qual clássicos são lidos não apenas para a aprovação. Ao mesmo tempo, estudos empíricos na área da Educação, como o de Oliveira (2003), revelaram que muitos jovens, sobretudo das classes populares, consideram a leitura de clássicos enfadonha e cansativa, denunciando ainda o fato de serem obrigados a ler dentro de um prazo, o que a torna pouco espontânea. A rejeição por essas obras contribuiu para que se sedimentasse a noção de que os jovens leem cada vez menos e que a leitura de ficção dificilmente terá um futuro promissor.

Pesquisas no Brasil e em outros países ocidentais têm revelado um quadro menos pessimista: ainda que com variações, há, na atualidade, até mesmo uma tendência positiva nas práticas de leitura dos adolescentes. Os jovens não leem apenas mais do que os mais velhos como se verifica uma pequena melhora nessa faixa etária na comparação com o passado recente. Porém, não são os clássicos exigidos na escola os procurados para leitura, mas títulos juvenis contemporâneos. Assim, confirmamos que há um descompasso entre aquilo que se lê na escola e em casa. Com a preocupação de formar leitores, surgem questionamentos de se a escola deve continuar insistindo na leitura de clássicos, já que, a primeira vista, eles afugentam os adolescentes do mundo dos livros.

Defendemos que os clássicos oferecem conhecimentos sobre a história, a memória e a língua que devem ser apresentados a todos os alunos, permitindo, sobretudo aos mais humildes das escolas públicas, entrar em contato com códigos culturais que não fazem parte do seu cotidiano, mas que são importantes seja para se integrar à sociedade como para desafiar suas normas. O fato dos alunos considerarem essas histórias sem ação e aventura revela a necessidade de mostrar que os clássicos, especialmente quando lidos dentro do programa escolar, permitem uma leitura mais distanciada que eles deveriam ter condições de realizar. Concomitantemente, se nos preocupamos com um maior protagonismo dos alunos e desejamos formar uma sociedade de leitores, a escola também

deve promover a leitura levando em consideração os gostos literários de seus alunos. A pergunta que fizemos ao longo deste trabalho é de qual maneira devemos fazer isso.

Observações empíricas em um grupo de leitura com alunos do primeiro ano do Ensino Médio de um estabelecimento público federal localizado no Estado de São Paulo nos mostrou que a rejeição a clássicos literários é grande mesmo quando os estudantes são leitores assíduos de literatura juvenil e a instituição oferece diversas atividades de mediação para aproximar e facilitar o contato com textos com estrutura, enredo e linguagem diferentes do que eles estão habituados. Embora não possa ser generalizada, essa experiência nos indicou os limites de uma ideia de progressão de leituras, na qual os alunos leem livros que dizem gostar para depois insistirem com o cânone; e de que a escola pode, de maneira planejada, fazer com que os alunos sintam prazer na leitura de clássicos.

Também propomos uma maior discussão sobre o papel da biblioteca escolar no plano pedagógico e na formação de leitores, pois essa discussão se limita, muitas vezes, à relação aluno – professor na sala de aula, sendo talvez esta uma das razões do fracasso do ensino de literatura e da prática de leitura nas escolas brasileiras. Concluimos que essa formação não pode ser vista apenas como uma responsabilidade do professor do português, mas um objetivo comum de múltiplos profissionais, incluindo não professores, capazes de propor discussões e ações com um foco interdisciplinar, sobretudo com um maior diálogo entre a Educação e a Ciência da Informação.

Referências

AMORIM, Galeno (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, Imprensa Oficial, 2008.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2. ed. rev. Porto Alegre: Zouk, 2013.

_____. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio - linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 09 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais +**: orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 09 ago. 2017.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Bibliotecas escolares e biblioteconomia escolar no Brasil. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 1-25, 2015. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106613/105207>. Acesso em: 11 ago. 2017.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de Males**, Campinas, p. 81-90, 1999. Disponível em:
<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/3560>. Acesso em: 28 abr. 2017.

CECCANTINI, João Luís. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

CENTRE NATIONAL DU LIVRE. **Les Français e la lecture (synthèse)**. Paris: CNL, 2017. Disponível em:
http://www.centrenationaldulivre.fr/fichier/p_ressource/12841/ressource_fichier_fr_les.frana.ais.et.la.lecture.2017.03.20.ok.pdf. Acesso em: 22 jul. 2017.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Instituto Pró-Livro; Imprensa Oficial, 2012.

_____. **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar**. São Paulo: IFLA; UNESCO, 2005. Disponível em: https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt_br.pdf. Acesso em: 16 ago. 2017.

JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

MICHAUD, Sophie. **Conception d'un modèle de club de lecture d'été en bibliothèque publique, avec orientation littéraire, pour les enfants de 9 à 12 ans.** 2003. 158 f. Mémoire (Mestrado em Estudos Literários)-Université du Quebec, Trois-Rivières, 2003. Disponível em: <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/4067/>. Acesso em: 16 ago. 2017.

MOTA, Francisca Rosaline Leite. Competência informacional e necessidade de interação entre bibliotecários e professores no contexto escolar. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 121-127, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/447/1499>. Acesso em: 16 ago. 2017.

NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS. **To read or not to read:** a question of national consequence. Washington: National Endowment for the Arts, 2007. Disponível em: <https://www.arts.gov/sites/default/files/ToRead.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. **Reading on the rise:** a new chapter in American literacy. Washington: National Endowment for the Arts, 2009. Disponível em: <https://www.arts.gov/sites/default/files/ReadingonRise.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. **A decade of arts engagement:** findings from the survey of public participation in the arts, 2002-2012. Washington: National Endowment for the Arts, 2015. Disponível em: <https://www.arts.gov/sites/default/files/2012-sppa-feb2015.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola:** tensões e influências. Orientador: Neide Luzia de Rezende. 2013. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31012014-121057/pt-br.php>. Acesso em: 12 ago. 2017.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

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

VERRIER, Jean. Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino de literatura na França. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 207-213, maio/ago, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a02v33n2.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2017.

Submetido em 10/11/2017

Aprovado em 05/05/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)