

**UFRRJ**

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS**

**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
LETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**Diários de Leitura de Clássicos: uma experiência no  
9º ano do Ensino Fundamental**

**Rafael Martins de Souza Almeida**

**2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**DIÁRIOS DE LEITURA DE CLÁSSICOS: UMA EXPERIÊNCIA NO 9º  
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**RAFAEL MARTINS DE SOUZA ALMEIDA**

*Sob a Orientação do Professor*  
**Mario César Newman de Queiroz**

Dissertação submetida como  
requisito parcial para obtenção  
do grau de **Mestre em Letras**,  
no Curso de Mestrado  
Profissional em Letras, Área  
de concentração em  
Linguagens e Letramentos

Seropédica, RJ  
Julho de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A447d Almeida, Rafael Martins de Souza, 1976-  
Diários de leitura de clássicos: uma experiência  
no 9º ano do Ensino Fundamental / Rafael Martins de  
Souza Almeida. - 2017.  
157 f.: il.

Orientador: Mario César Newman de Queiroz.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Mestrado Profissional em Letras,  
2017.

1. Leitura literária. 2. Clássicos universais. 3.  
Ensino de literatura. I. Queiroz, Mario César Newman  
de, 1963-, orient. II Universidade Federal Rural do  
Rio de Janeiro. Mestrado Profissional em Letras III.  
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**RAFAEL MARTINS DE SOUZA ALMEIDA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras, Área de Concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 10/07/2017

---

Mario César Newman de Queiroz. Dr. UFRRJ  
(Orientador)

---

Maria do Rosário da Silva Roxo. Dra. UFRRJ

---

Fábio André Cardoso Coelho. Dr. UERJ

Dedico cada esforço intelectual empreendido, cada página de livro lida, cada palavra aqui escrita à minha avó Wanilda, que faleceu dias antes de este trabalho ficar pronto.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me capacitado para a realização deste trabalho.

Ao meu amor eterno, minha esposa Fabiana, cujas funções de conselheira motivacional, musa inspiradora e coorientadora informal se mesclaram maravilhosa e espontaneamente; sem seu apoio, seu afago e seu companheirismo, esta pesquisa teria sucumbido.

Aos meus três filhos Gabriela, Geovana e Daniel, que apreciam os clássicos literários ainda mais que o pai, e que a ele ensinam, cotidianamente, em capítulos magistrais, o significado e a beleza de ler para quem se ama.

Ao orientador Mário Newman, pelo inestimável suporte teórico, pela ímpar capacidade de transmitir sua imensa bagagem, pelas dicas clarividentes e pela sensibilidade.

A Gérson, coordenador do Profletras da UFRRJ, pela impecável organização do curso, pela eficácia e pela disponibilidade.

Aos professores Raimundo Nonato Gurgel Soares e Maria do Rosário Roxo, pelas contribuições que deram a este trabalho.

À Capes, pela bolsa de estudos concedida.

À minha mãe, Vania, ao meu pai, Sebastião (*in memoriam*) e à minha irmã, Rachel, pelo incentivo, ontem e hoje.

Ao amigo Renato, pela parceria em trabalhos acadêmicos, pelas caronas até Seropédica e pelas conversas sobre o mestrado.

A todos os professores do Profletras da UFRRJ, pelas excelentes aulas.

À direção do Campus Realengo II do Colégio Pedro II, pelo apoio ao projeto desenvolvido.

Aos funcionários da biblioteca do Campus Realengo II, pelo empréstimo especial de muitos livros que foram utilizados no projeto.

A Alessandro e Eric, pela ajuda em tantos seminários e artigos.

Ao amigo Clayton, pela torcida em todos os momentos e pela indicação do Profletras.

Aos alunos da turma 902 do Campus Realengo II do Colégio Pedro II, que participaram com entusiasmo das atividades propostas neste trabalho.

“Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas.”

(Antonio Candido)

## RESUMO

ALMEIDA, Rafael Martins de Souza. **Diários de leitura de clássicos: uma experiência no 9º ano do Ensino Fundamental**. 2017. 157p Dissertação (Mestrado Profissional em Letras, Linguagens e Letramentos). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

Este trabalho apresenta e põe em prática uma proposta de mediação em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II. A intervenção em sala de aula teve como objetivo a aproximação do aluno com as obras-primas da literatura universal, proporcionando-lhe uma apropriação singular dos clássicos lidos, sem as usuais barreiras que fazem a leitura literária ocupar um espaço pequeno no ensino brasileiro. Em sua fundamentação teórica, o presente estudo investigou as causas desse entrave — a aceitação passiva da cultura de massa, os excessos formalistas e tecnicistas, o advento de novas mídias e tecnologias, o preconceito quanto à capacidade dos alunos e a própria rotina escolar — e examinou os benefícios que a leitura dos clássicos pode trazer para o leitor — a construção de uma identidade, a ampliação de repertório, a desenvoltura no uso da língua e o acesso à herança cultural. A metodologia da aplicação pedagógica incluiu a criação de uma atmosfera de biblioteca, o estabelecimento de pontes com outras esferas da arte, da cultura e do entretenimento, a disponibilização de tempo para a leitura livre e a manutenção de diários de leitura, os quais constituíram um *corpus* submetido a análise no capítulo dedicado ao relato da experiência. As observações em sala de aula e as informações extraídas do *corpus* ratificaram que a leitura prolongada e autônoma de clássicos da literatura deve ter um papel central no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Leitura literária. Clássicos universais. Ensino de literatura.



## ABSTRACT

ALMEIDA, Rafael Martins de Souza. **Classical Reading journals: an experience in the 9th grade of Elementar School**. 2017. 157p. Dissertation (Professional Master Science in Languages, Languages and Literacy). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

This work presents and puts into practice a proposal of mediation in a ninth grade class of the Elementary School of the Pedro II College. The purpose of the classroom intervention was to bring the student closer to the masterpieces of universal literature, giving him an unique appropriation of the classics reading, without the usual barriers that make literary reading occupy a small space in Brazilian education. In its theoretical basis, the present study investigated the causes of this obstacle — the passive acceptance of mass culture, formalist and technicist excesses, the advent of new media and technologies, prejudice about student capacity and school routine itself — and examined the benefits that the reading of classics can bring to the reader — the construction of an identity, the expansion of repertoire, some resourcefulness in using language and access to cultural heritage. The methodology of pedagogical application included the creation of a library atmosphere, the establishment of bridges to other spheres of art, culture and entertainment, the availability of free reading time and the maintenance of reading diaries, which constituted a *corpus* submitted to analysis in the chapter dedicated to the report of the experience. The classroom observations and the information extracted from the *corpus* ratified that the prolonged and autonomous reading of literature classics should play a central role in the school environment.

**Keywords:** Literary reading. Universal Classics. Literature teaching.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	12
<b>2. AS RAZÕES DO FRACASSO</b>	17
2.1 Aceitação passiva da cultura de massa	17
2.2 Excessos formalistas e tecnicistas	22
2.3 Novas mídias e tecnologias	25
2.4 Preconceito	28
2.5 Rotina escolar	30
<b>3. CONTRAPONTO</b>	32
<b>4. POR QUE, ENTÃO, LER OS CLÁSSICOS?</b>	42
4.1 Autoconhecimento e construção da identidade	43
4.2 Ampliação do repertório	45
4.3 Apropriação da língua	52
4.4 Acesso ao patrimônio cultural e à memória coletiva	56
<b>5. PESQUISA SOBRE HÁBITOS DE LEITURA DO ALUNO DO COLÉGIO PEDRO II</b>	59
5.1. Interpretação dos resultados	63
5.1.1 Questão 1	63
5.1.2 Questão 2	65
5.1.3 Questão 3	66
5.1.4 Questão 4	67
5.1.5 Questão 5	68
5.1.6 Questão 6	69
5.1.7 Questão 7	70
5.1.8 Questão 8	71
5.1.9 Questão 9	72
<b>6. METODOLOGIA</b>	75
6.1 Seleção dos clássicos	75
6.2 Criação de uma atmosfera de biblioteca	79
6.3 Instituição de um tempo livre para ler; prática de leitura cursiva	81
6.4 Manutenção de diários de leitura	86
6.5 A fala sobre os clássicos e a fala dos clássicos	92
6.6 Estabelecimento de pontes e links	99
<b>7. RELATO DA INTERVENÇÃO</b>	101
7.1 A turma 902	101
7.2 A sala de aula	101
7.3 Acomodação do projeto no calendário de avaliações	102
7.4 O início das atividades	103
7.5 A primeira leitura vespertina	104
7.6 Rotina de leituras	105
7.7 Utilização da lista de transmissão do <i>whatsapp</i>	106
7.8 Continuidade do projeto e pausa no calendário	108

7.9 Análise do <i>corpus</i>	109
<b>8. CONCLUSÃO</b>	136
<b>9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	140
<b>ANEXOS</b>	152
<b>A- Modelo do questionário aplicado</b>	152
<b>B- Lista de clássicos utilizados</b>	155

## 1. INTRODUÇÃO

Costuma-se atribuir aos clássicos literários — obras que passaram pelo crivo do tempo e têm embevecido leitores de sucessivas gerações — uma impenetrabilidade que os afasta do jovem em idade escolar e fomenta a ideia de que sua leitura estaria reservada para uma pequena elite erudita.

Essa visão, que este trabalho reputará como errônea, ganhou contornos de verdade no Brasil, país de tradição escravista e oligárquica cujo atraso se faz sentir na precariedade do ensino e na dificuldade de acesso ao livro. Tais mazelas, aliadas à influência da cultura urbana de massas sobre o jovem brasileiro a partir do século XX, concorreram para que sobre a leitura de obras clássicas da literatura incidisse quase sempre a pecha de tarefa maçante, complexa em demasia, monótona, desvinculada do prazer, do deleite.

Numa época como a atual, em que novas mídias têm ocupado fatias substanciais do tempo de crianças e adolescentes, o espaço do clássico da literatura, que já era diminuto, tornou-se ainda mais exíguo. Na concorrência com redes sociais, aplicativos e outros portentos do universo digital, o livro parece fadado a sucumbir. No ambiente da escola, os alunos, habituados à linguagem fragmentada e entrecortada das novas mídias, tendem a repelir textos literários dotados de maior complexidade.

Trata-se de um problema espinhoso para as instituições de ensino, já que o papel dos clássicos literários na formação do indivíduo é insubstituível. Segundo Calvino (2007, p. 10), quando lidos na juventude, eles “dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza”.

Por mais que envolva experiências de leitura, a comunicação ensejada por certas tecnologias do século XXI não preenche o vazio gerado pela distância em relação aos clássicos literários, uma vez que revela, segundo Reis (apud COLOMER, 2007, p. 23), “a tendência a cultivar procedimentos de leitura minimalista e instantânea, justificados pela reduzida extensão das mensagens e pela multiplicação de estímulos visuais fulminantes”.

Na contramão do melancólico rumo que a leitura dos clássicos da literatura vem tomando — abandonada que está por crianças que a julgam difícil e enfadonha, famílias que desconhecem sua importância e escolas que a mantêm longe do currículo —, este estudo tentará abrir veredas que conduzam o aluno de 9º ano do Ensino Fundamental ao encontro com obras literárias de reconhecido valor, eliminando quaisquer barreiras e tabus que venham a se

interpor, porque, nas palavras de Pennac (1993, p. 145), “se se pode perfeitamente admitir que alguém rejeite a leitura, é intolerável que seja — ou julgue ser — rejeitado por ela”.

Por serem, desde muito cedo, convencidos de que a leitura dos clássicos os rejeitou, os jovens abdicam de experimentá-la, deixando, pois, de exercer o que Candido (2004, p. 180) qualificou como um direito humano:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Quando se vê alijado desse processo, o adolescente tende a se tornar presa fácil do consumo, da propaganda e da alienação, muitas vezes confundida com liberdade. Nos prazeres frívolos e fugazes que é incentivado a buscar, jamais encontra

um tipo de alegria que a escola é a única ou pelo menos a mais bem situada para propor: que seria uma escola que tivesse realmente a audácia de apostar tudo na satisfação cultural elaborada, das exigências culturais mais elevadas, de uma extrema ambição cultural. (SNYDERS, 1988, p. 13)

Sem apelar para adaptações que, no afã de conquistarem o jovem leitor, acabam por privá-lo do contato com a obra-prima original — capaz de proporcionar a “satisfação cultural elaborada” a que Snyders faz menção —, este trabalho terá como finalidade despertar em alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II a fruição que pode advir da leitura dos clássicos.

Como fazê-lo? Como estimular o interesse dos alunos pela leitura de clássicos literários? As estratégias para se alcançar a resposta a esse questionamento encontram inspiração nos conceitos de Bueno (2013, p. 157):

O professor pode ter como meta, sempre e o tempo todo, a boa literatura e os parâmetros exigentes de formação dos leitores e da leitura, sem que isso signifique opor conhecimento e prazer. Pois há uma visão, reduzida e muito suspeita, que associa o prazer sempre ao consumo, à mercadoria e às banalidades da cultura de massa, no mesmo movimento em que joga o peso do que é chato e desagradável para a leitura, para o conhecimento rigoroso, para o que se aprende ao longo do tempo.

Essa linha mestra orientará a planificação de uma intervenção pedagógica que se coadune com a contemporaneidade sem baratear a literatura. O objetivo geral de tal mediação consiste em prover a escola de novas alternativas para o incremento da formação do aluno de

Ensino Fundamental. Incitar o estudante adolescente à leitura de obras clássicas da literatura universal, de modo que ele a dessacralize, encarando-a sem os estigmas, bloqueios e preconceitos que costumam inibi-la, constitui o objetivo específico.

A relevância deste trabalho reside na possibilidade de aproximação do aluno com grandes obras da literatura, já que a distância hoje observada desfalca sua formação cultural e limita suas competências linguísticas.

No ofício do professor de língua e literatura, deve haver maior atenção para com a leitura de obras geniais de todos os tempos, assim como ao professor de física cabe tratar do legado de Einstein e Newton, e ao docente de biologia impende elencar os contributos de Lineu e Darwin. Parece um contrassenso negar ao aluno conhecimentos, habilidades e vivências que ele só adquirirá lendo aquilo que de mais alto a literatura universal já produziu.

Esta pesquisa se propõe, portanto, a criar meios para que a leitura do clássico ganhe espaço na sala de aula e, à guisa de perspectiva futura, na rotina do estudante. Do trajeto até o almejado êxito não pode estar ausente uma escrupulosa inspeção dos motivos do malogro: por que o ensino de literatura não tem conseguido levar as grandes obras às mãos dos alunos? O capítulo 2 tentará enfeixar as ramificações dessa longeva crise, que, no século XXI, parece ter entrado numa fase mais aguda:

[...] a Literatura é uma disciplina ameaçada. [...] O desprestígio progressivo do ensino da “alta literatura” ou “literatura difícil”, representada pelos textos canônicos dos países e línguas, é um fato histórico universal. Esse desprestígio tem numerosas razões: vivemos a época da informação coletiva e rápida, e a literatura é uma atividade solitária e lenta; o relativismo cultural dominante põe em xeque as antigas tabelas de valores, sem as substituir por novas; respostas simples às grandes questões filosóficas e existenciais passaram a ser buscadas, por aqueles que ainda leem, em manuais de autoajuda, mais reconfortantes do que os textos literários. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27)

Grassa o mefistotélico argumento de que, em nome de uma política inclusivista, deva-se abandonar os clássicos e ceder à grita do pós-moderno, ignorando que “O maior respeito pelo aluno consiste em considerá-lo apto, qualquer que seja sua extração social e suas carências culturais, a adquirir maiores conhecimentos e competências.” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 23). Bueno (2002, p. 36) escava os subterrâneos dessa candente questão:

Relativista, o pensamento pós-moderno vê elitismo em toda distinção crítica, que separe e qualifique as diferentes formas da cultura e da arte. Sem mediações [...], cai direto no populismo. Quando se pode perceber que se trata de um falso problema, uma oposição que confunde e não esclarece os problemas e passagens que esse campo coloca. Livre de coerções críticas, sem ninguém para ditar normas, definir padrões e estabelecer cânones, uma abstração vazia, chamada sujeito pós-moderno, teria à sua disposição todas as formas de arte e de cultura, podendo escolher em completa liberdade. Claro que essa posição é sempre defendida por pessoas que tiveram uma

boa educação, acesso às universidades e centros de estudo, às bibliotecas, à cultura erudita e ao conhecimento seletivo. Para os milhões de excluídos desse mundo, sobrevivendo no limite da cultura urbana de massas, restaria então renunciar a alguma coisa que desconhecem, à qual nunca tiveram acesso, e que nunca lhes pode dar a formação necessária para pensar esses e outros problemas. Num passe de mágica, o excluído passa da necessidade à liberdade, sem nunca ter saído da cegueira do senso comum na caverna pós-moderna.

“Cegos que, vendo, não veem”, diria Saramago (1995, p. 310). Quando se deixa dobrar pelo capcioso sermão em prol da relativização da leitura do clássico, a escola veste o uniforme pelo avesso — ao invés de ensolarar o porvir do aluno, obscurece-o. Em muitos casos, esse desdém para com a literatura canônica forma, com a aquiescência das hostes do magistério e das secretarias de educação, poderosa aliança com a eufórica e incauta absorção de um *modus vivendi* digital em sala de aula. Sem, contudo, querer lançar, desta tribuna acadêmica, uma diatribe contra a cultura de massa e a internet, este trabalho se dedicará, em seu capítulo 3, a apagar qualquer laivo de conservantismo ou elitismo que possa desnaturá-lo. Afinal,

Talvez o subversivo, hoje, seja ensinar os “autores canônicos” (Dante, Cervantes, Shakespeare, Goethe, Balzac, Machado de Assis, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade...), porque a literatura de massa está disponível aos alunos sem que eles precisem de “introdução”, e as informações superficiais sobre a realidade contemporânea estão em todos os jornais e televisões, ou na internet. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 29)

Ademais, o projeto a ser desenvolvido com uma turma de 9º ano se valerá tanto de utilidades da *web* quanto de pontes com diversas mídias, pois “a obra-prima existe, mas não como um meteoro sem comunicação e, portanto, sem ponto de apoio.” (SNYDERS, 1993, p. 152). Salvaguardada a primazia ao alvo que “se situa na escala final dos esforços” (SNYDERS, 1993, p. 178), esse intercâmbio pode vir a ser frutífero.

O capítulo 4 elencará as justificativas de se dar tamanho vulto ao clássico literário. Complementam-se os porquês no capítulo 5, que, com o auxílio de uma pesquisa realizada junto a 243 estudantes da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Pedro II, clarifica os desvãos do trabalho escolar com o clássico universal, tomando como observatório o fim da educação básica.

A metodologia da intervenção em sala de aula será destrinchada no capítulo 6. Para além das propostas de autores que permeiam todo o estudo (como Daniel Pennac, Georges Snyders e Teresa Colomer, entre outros), fundamentarão a didática as lições retiradas do livro *Leitura Subjetiva e Ensino de Literatura* (LANGLADE; ROUXEL; REZENDE, 2013), as quais dizem respeito à prática da leitura cursiva — “denominação dada, atualmente, na França, para as leituras pessoais, autônomas e livres de coerção avaliativa” (ROUXEL, 2012, p. 272) — e à

manutenção de diários de leitura. Por razões que serão esmiuçadas neste mesmo capítulo, pertencerão ao gênero narrativo — romances e novelas, principalmente — os clássicos selecionados para a execução do projeto.

Comporão o capítulo 7 o relato de todo o andamento das atividades e a análise do *corpus* formado pelo conteúdo dos diários de leitura. A essa altura, já terá sido possível averiguar se a missão que este trabalho avocou para si — e que, diga-se de passagem, é preconizada pelas Orientações Curriculares Nacionais — foi cumprida:

O desafio será levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão [ficção juvenil ou *best-sellers*] — sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético —, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo (BRASIL, 2006, p. 69-70).

Sem se servir do termo *clássico*, o texto supracitado de certa forma o conceitua, no pedaço entre travessões. Como a este introito toca determinar a acepção de *clássico* com que se lidará no transcurso do trabalho, deixe-se claro que a perífrase dos OCNs se conforma bem ao significado aqui pretendido. Portadora de certa estabilidade (COMPAGNON, 2010) e, ao mesmo tempo, suscetível à interferência de critérios cambiantes (COLOMER, 2007), a definição de *clássico* é um constructo flexível, do qual a leitura integral do capítulo 4 talvez dê conta, ainda que de forma rudimentar. Calvino (2007) tratou do tema com a necessária assertividade:

Creio não ter necessidade de justificar-me se uso o termo *clássico* sem fazer distinções de antiguidade, de estilo, de autoridade. (Para a história de todas essas acepções do termo, consulte-se o exaustivo verbete “Clássico” de Franco Fortini na Enciclopédia Einaudi, vol. III). Aquilo que distingue o clássico no discurso que estou fazendo talvez seja só um efeito de ressonância que vale tanto para uma obra antiga quanto para uma moderna mas já com um lugar próprio numa continuidade cultural.

12. Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele reconhece logo o seu lugar na genealogia. (CALVINO, 2007, p. 14)

“Quando qualificamos uma obra como ‘clássica’, é muito mais pela consciência de sua permanência, de sua significação imperecível, independente de qualquer circunstância temporal — numa espécie de presença intemporal, contemporânea de todo presente.”, pondera Gadamer (apud COMPAGNON, 2010, p. 239), trazendo à tona a relação entre clássico e o tempo, com a qual se iniciara — e agora termina — este prelúdio.



## 2. AS RAZÕES DO FRACASSO

Tendo sua visão obnubilada pelos pegajosos tentáculos da cultura de massa e seu tempo sequestrado pela abolição do ócio criativo – as novas mídias e tecnologias assinaram-na sem pena –, o adolescente do século XXI tenta entender a aula de literatura, mapeando-a precariamente. Na lousa, ou no estéril papelucho xerocado que lhe foi entregue, ele vê um pretenso rol de características teoricamente aplicáveis a textos que provavelmente nunca chegarão a ser lidos. Enquanto cede irrefletida e mecanicamente à miríade de estímulos que aporta nalguma tela, o jovem ouve insípidos e apressados comentários do professor a respeito do estilo de um autor, tentando garimpar espertamente as preciosas adivinhações que o próximo exame exigirá.

A esse aluno, livros, principalmente os clássicos, parecem solenes, difíceis e inacessíveis. Ele julga não dispor de condições intelectuais para compreendê-los, por conseguinte desiste de escutar o professor. Este também não acredita na possibilidade de os alunos virem a ler os clássicos, reputa-os bárbaros em demasia para tanto. Tem optado por levar à sala de aula letras de funk e do pop mais vulgar, além de variados textos – a desculpa do trabalho com os gêneros – sobre assuntos mais “atuais”, que “falem a língua” do aluno e se reportem à sua “realidade”.

Nos estertores da melancólica aula, os fones de ouvido que brotaram inopinadamente da mochila do aluno obstruem sua audição e não lhe permitem saber que, na semana seguinte, uma aula extra será necessária, a fim de que se conclua, destarte, o inchado conteúdo programático, o qual, apesar do aspecto rechonchudo, não dá primazia, em suas estranhas entranhas, à leitura de bons livros.

Eis uma ilustrativa e aterradora síntese de alguns dos fatores que concorrem, no cenário hodierno, para que a leitura dos clássicos não figure entre as atividades do adolescente brasileiro na escola, tampouco em casa. Diversos autores já se debruçaram sobre as razões desse alarmante fracasso; nos tópicos subsequentes, buscar-se-á examiná-las e pensar em meios de combatê-las.

### 2.1. Aceitação Passiva da Cultura de Massa

Na visão de Bueno (2013, p. 158), a cultura de massa corresponde às

formas de reprodução técnica da cultura, associadas à indústria e à produção em série de mercadorias, que se traduz no mundo da televisão, do cinema, do rádio, das revistas, das paradas de sucesso, das listas dos mais vendidos, da propaganda constante. Enfim, das mercadorias feitas para vender, muito e com rapidez, com a tendência de repetir padrões e estilos, fórmulas fáceis de sucesso, que se tornam estereótipos e clichês, tantas vezes saturados e medíocres.

Trata-se, pois, de uma carta poderosa no tabuleiro do capitalismo avançado. O fetiche da mercadoria e a incitação à escolha de estilos de vida dos mais frívolos e vulgares cooptam crianças desde muito cedo, aproveitando-se, sórdida e cinicamente, da emboscada em que também caíram os pais e adultos mais próximos, igualmente hipnotizados por um espectro lúbrico e sem coração:

Outra característica da crise contemporânea tem muita força e precisa ser pensada. Diz respeito à aceleração, à compressão do espaço-tempo, à supressão da memória e ao esquecimento como formas ativas do conformismo e da aceitação da violência e da injustiça. Essa armadilha da velocidade tem consequências para a saúde física e emocional dos habitantes das cidades, submetidos a pressões muito intensas, que agridem o organismo e o equilíbrio afetivo e emocional. Daí não ser exagero associar um certo conjunto de doenças à maneira como se vive nas sociedades urbanas de massas criada pelo capitalismo. (BUENO, 2002, p. 27)

Com pais absorvidos pelas formas mais agudas de darwinismo social, vivendo sob o jugo de eufemismos como progresso, modernização e qualidade total das empresas (BUENO, 2002), muitas crianças se veem desprotegidas por completo, entregues a uma educação às avessas promovida pelo pensamento pós-moderno, estreitamente ligado à cultura de massa e à sociedade do espetáculo. Esta teve seu conceito formulado por Guy Debord (1997) e assim explanado por Bueno (2002, p. 19):

[...] percepção aguda do fetiche da mercadoria em escala mundial, tornando tudo imagem e espetáculo, abolindo os valores de uso e deixando à mostra apenas a superfície vazia do valor de troca. Ou seja, um mundo sem memória, espessura histórica, densidade emocional, conflitos e contradições, apagando de tudo o valor social do trabalho e a educação como trabalho que possa formar o cidadão crítico e seletivo.

Tome-se como exemplo a TV. Quando diante de um dos mais possantes dispositivos da sociedade do espetáculo, veículo máximo da cultura de massa, o que pode encontrar o adolescente? Propaganda e exibição maciça de tudo quanto possa ser vendido e consumido, desde produtos divulgados por gigantes do capitalismo até estilos de vida e posturas – em geral afetadas e falaciosamente livres – que se coadunem com o perfil de alienação e conformismo que se espera de um bom e cordato consumidor. Tal estratégia é levada a cabo enquanto caixas registradoras tilintam inexoravelmente, gerando lucros robustos e sorrisinhos eivados de desfaçatez. Não se calculam, todavia, as nefandas consequências que a vulgaridade, a violência,

a conduta regressiva – capaz de alçar o mais apalermado e fútil dos assuntos à condição de temática fulcral – e tantos outros elementos perniciosos da TV podem acarretar para gerações inteiras.

Petit (2008, p. 178), ao tratar da importância do serviço executado pelos bibliotecários, ressalva nessa questão, mas de forma incisiva:

E encorajo os bibliotecários para que remem contra a correnteza, quando os responsáveis pelos programas de televisão em quase todo o mundo nos infligem programas de uma estupidez e de uma vulgaridade completas, alegando o mau gosto do público. Efetivamente, há algo que me parece profundamente viciado, até perverso, nessa maneira de se esconder atrás daqueles mais desprotegidos para baixar o nível dos produtos que oferecem, argumentando ser isso o que eles querem. Como disse o pintor Pierre Soulages: “É o que encontro que me ensina o que procuro”.

O que há de abjeto na TV estende seu raio de ação à internet, às revistas que perscrutam a vida de celebridades, à música de cunho estritamente comercial, aos livros de conteúdo apelativo etc. Trata-se de uma malha pérfida, de cuja urdidura o indivíduo só pode escapar se lhe é autorizado o contato com “o sonho de outra coisa, de uma outra educação, de algum outro tipo de formação, diferente desse longo discurso da servidão voluntária, da passividade sedutora, do gosto pela imersão sem conflitos nos mitos e mentiras da época” (BUENO, 2002, p. 18).

Desde a tenra infância, ofuscam a visão do homem com horrendas luzes simultâneas, invadem-lhe a audição com ruídos primitivos, adestram-lhe o gosto com facilidades atraentes, fazem-no crer na harmonia rediviva a cada edição do telejornal vespertino, inibem-lhe as idiosincrasias, tornam-no um ávido consumidor, mostram-lhe o que é viver e, sem direito a outra versão, ele fica com a "oficial".

Dos estilhaços de imagens o indivíduo se torna uma presa fácil, sendo guiado, cego que está, pela mão invisível do mercado. Sua experiência encontra-se embrutecida, contudo disso ele nem está consciente. Da estranheza que o domina e da hostilidade que o cerca, ele só capta os indícios mais concretos. O contato humano lhe é débil, escasso e a realidade passa a ser o que a cultura de massa vomita em seus sentidos.

Por isso, cabe à escola e ao professor não efetuar concessões exageradas à cultura de massa, à sociedade do espetáculo. A aceitação resignada perpetuaria os efeitos danosos já arrolados. Tinoco (2013, p. 136) endossa tal ideia, com propriedade:

Nunca tanto quanto hoje à escola brasileira, e nela à prática/ensino de leitura também literária, cumpre o objetivo criativo de reconstruir o novo sobre os escombros cibernetizados de uma relação pedagógica professor-aluno rotineiramente desgastada. Relação em que o aluno não ouve a mensagem do professor, não acredita em sua versão de humanidade, de poesia, de vida; em que o aluno sai de uma aula sobre leitura

de textos líricos nacionais e se porta como um porta-estandarte multifacetado de modas e trejeitos culturais pretensamente globalizados. [...] Sintomatizam uma condição de ensino em que professores e alunos [...] se veem como desconhecidos, transeuntes inversos de uma imensa avenida informacional traçada sem começo nem fim determinados [...]. Avenida repleta de *outdoors* coloridos e brilhantes oferecendo desde adolescentes, com corpinhos adultizados em passarelas *hiperfashions*, até facilidades impensáveis de cópias de trabalhos via internet.

É preciso que o professor de literatura não se dobre diante de tamanho bombardeio. A via da adesão, pela qual muitos docentes têm enveredado (às vezes por cansaço, às vezes por acriticismo) é suspeita e irresponsável:

Se a escola fornece aos jovens os meios para libertá-los dos determinismos sociais, se alguns professores fazem de tudo para “empurrar” as crianças, para ajudá-las a evitar o que é preestabelecido, outros, infelizmente, contribuem para que a escola funcione como uma máquina de reprodução da ordem social, uma máquina de exclusão. (PETIT, 2008, p. 123)

Em consonância, Snyders (1993, p. 162) pontua que a “educação não se reduz a um desenvolvimento do que já estava latente, a uma simples aquiescência às forças espontâneas do ser”. Bueno (2013, p. 152) engrossa o coro ao tecer as seguintes considerações:

Sozinho na sala de aula, o professor precisa enfrentar essa realidade muito evidente: os alunos chegam à escola tendo como referência constante os valores e símbolos do consumo de massa e da cultura ligada ao mundo da mercadoria e do espetáculo. No que tem de pior, a comunicação de massas combina vulgaridade e violência, por completa oposição ao que se possa entender como uma formação crítica e criativa dos leitores e das leituras.

Vê-se, pois, que a empreitada do professor, no que concerne ao desafio de operar desvios em relação à cultura de massa, é complexa e espinhosa, entretanto a convicção de que os jovens – especialmente aqueles cujas famílias não têm relação íntima com o livro – necessitam de um guia mais experiente, que, na maior parte dos casos, só poderá mesmo ser o professor, deve imbuí-lo do denodo e da tenacidade exigidos pela bela missão, assim descrita por Colomer (2007, p.141):

Nosso mundo se encontra cada vez mais globalizado e mais desigual ao mesmo tempo. No entanto, muitas crianças que vivem à margem do sistema social necessitam da palavra e das histórias para poder sobreviver. E as crianças que vivem instaladas na maior passividade consumista necessitam da palavra e das histórias para resgatar-se. “Alguém” deve continuar dizendo quais palavras e que histórias podem exercer melhor essa missão e como se podem oferecer à infância. Essa seleção, essa mediação, é o que dá unidade e sentido ao trabalho profissional [...].

Como atesta Teresa Colomer, reveste-se de grande importância uma seleção zelosa das obras literárias a serem trabalhadas no ambiente escolar. Afinal, também os livros – isso já foi

observado neste trabalho – podem funcionar como refulgentes vitrines da cultura de massa. “Embora haja um tipo de leitura que ajuda a simbolizar, a sair de seu lugar, a abrir-se para o mundo, há outra que conduz apenas aos prazeres da regressão”, assevera Petit (2008, p. 176).

Pennac (1993, p. 154) esboçou os traços do típico livro-mercadoria, receptáculo de modismos e interesses, produto infenso à arte literária:

[...] digamos que há aquilo a que chamo “literatura industrial”, que se contenta em reproduzir até ao infinito os mesmos tipos de descrições, debita estereótipos em série, faz comércio de bons sentimentos e de sensações fortes, utiliza todos os pretextos oferecidos pela atualidade para parir uma ficção de circunstância, faz “estudos de mercado” para vender, segundo a “conjuntura”, um tipo de “produto” que é suposto inflamar certo tipo de leitores. Estes são os *maus* romances.

Sob a justificativa de que urge aproximar-se do aluno, contemplar seu universo e “falar a sua língua”, muitos professores caem na arapuca da cultura de massa, elegendo títulos que por conjectura agradam ao público-alvo. Isto é, abdicam de refinar os gostos, de apurar os sentidos, de arejar os espíritos, em nome da reprodução desarrazoada daquilo que o aluno já vê no reality show, na novela televisiva, nas redes sociais da internet, no youtube, nos programas de auditório, nos videoclipes, nos shows de música pop:

Em resumo, uma visão crítica não pode ser orientada pela cultura de massas, inclusive no sentido de trazer para a sala de aula os livros comerciais escritos “para jovens”, com temas e assuntos que deveriam ser, supostamente, os que “interessam aos jovens”, escritos numa linguagem fácil e apelativa e servindo apenas, de quebra, para confirmar o narcisismo do adolescente e seus problemas psicológicos como meta final do conhecimento e da vida humana em sociedade. Daí a discutir, com seriedade, os vários sentidos do verbo “ficar” para “os jovens” de hoje em dia é um passo. Dos mais lamentáveis, beirando sempre o ridículo e o irrelevante. (BUENO, 2013, p. 157-158)

Quando se afastam da boa literatura, endossando o sofisma segundo o qual os obsoletos clássicos não estão em sintonia com os novos tempos e, portanto, não devem ser lidos, o professor e a escola se aliam de maneira perigosa ao pensamento pós-moderno. A esse respeito, Cosson (2006, p. 21-22) assinala oportunamente alguns aspectos a serem examinados:

Caso o professor resolva [...] ensinar leitura literária, ele tende a recusar os textos canônicos por considerá-los pouco atraentes, seja pelo hermetismo do vocabulário e da sintaxe, seja pela temática antiga que pouco interessaria aos alunos de hoje. A essa percepção agregam-se as discussões sobre o cânone, que [...] são ressignificadas na escola como mera inculcação ideológica e, por isso mesmo, implicam o abandono da leitura de obras antes consideradas fundamentais. O conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários.

Rejeitar o primado da cultura de massa não pressupõe um posicionamento elitista, que almeje opor eruditos leitores a hordas ignorantes. É fundamental frisar que existem passagens e degraus que podem de alguma forma estabelecer liames entre a obra-prima literária e o bom gibi, a literatura de massa mais aprumada, os roteiros de cinema mais originais, a crônica esportiva bem elaborada, as bonitas canções; trata-se de pontes que configuram aquilo que Snyders (1993, p. 139) chamou de “continuidade”:

“Minha” escola quer e acha possível uma continuidade entre a vivência do aluno, seus valores, gostos, expectativas, os problemas que ele coloca e a cultura que a escola lhe oferece. Continuidade ao mesmo tempo para que os alunos sejam pessoalmente afetados pelo que lhes é ensinado e para que tenham confiança na possibilidade de ter acesso ao que lhes é ensinado.  
Essa continuidade pode existir, e nunca é evidente ou fácil; há necessidade da *minha* escola para promovê-la e para que o aluno complete esse trajeto.

Bueno (2013, p. 158) corrobora esse ponto de vista ao esclarecer que

[...] as culturas letrada, popular e de massas se relacionam, não são esferas estanques e separadas. E essas passagens, entre os diversos tipos de cultura, podem ser interessantes para o professor que ensina literatura. Não se trata, é claro, de reproduzir a cultura de massas na sala de aula. Mas é possível fazer certas pontes e passagens, sempre do ângulo crítico e criativo, com o ganho, eventual, de motivar os alunos para a leitura e para o debate.

Todavia, há de se reconhecer que o momento certo para ultrapassar umbrais, para ir de uma estante a outra (COLOMER, 2007) quase sempre é difícil de precisar. As estratégias empregadas a fim de se processar as transições requerem atenção, sensibilidade e perspicácia, uma vez que qualquer derrapada pode levar ao desencanto. Ademais, a cultura de massa da pós-modernidade fica à espreita, aguardando para dar o bote no instante em que a escola se rende e a abraça sem culpas ou restrições:

Passagens simples, seguidas de fáceis superações e, vencidas as resistências do real, já estaríamos no melhor dos mundos? Em absoluto, o caminho é difícil e são muitas as armadilhas. Não imagino, por exemplo, a saída oportunista, que resolva as diferenças entre a cultura letrada e a cultura urbana de massas pela via de uma adesão ao mercado e à mercadoria, à parada de sucessos e ao fetiche das grandes vendas. (BUENO, 2002, p. 327)

## 2.2. Excessos Formalistas eTécnicistas

Um dos empecilhos para que viceje a relação entre os jovens e os clássicos termina por ser involuntariamente fabricado pela escola, instituição que deveria atuar justamente no sentido oposto, qual seja o de propalar a leitura das grandes obras.

No Brasil e em outros pontos do globo, o ensino de literatura – seja como disciplina à parte, seja como ramo da matéria de língua – tem se revelado falho em sua incumbência de formar leitores. O clássico, cuja leitura poderia constituir uma das grandes justificativas da escola, como sugere Snyders (1993), é, paradoxalmente, um forasteiro nas aulas de língua/literatura. Dir-se-ia tratar-se de um pequeno óvni, caso aterrissasse numa sala de aula apinhada de adolescentes.

Algumas estrambóticas formas de se abordar a literatura nas escolas têm surtido efeito contrário ao que se tenciona: em vez de propiciarem o encontro dos alunos com as obras colossais, acabam por criar entre eles uma fronteira abissal. Ojeriza e distância onde poderia haver amor e intimidade.

Os equívocos que incidem sobre a apresentação da literatura em sala de aula podem ser demonstrados por meio de uma analogia com a esfera esportiva: um professor de educação física que, hipoteticamente, deseje ensinar tênis aos seus pupilos fornece-lhes, no início do ano letivo, uma apostila com as regras do esporte; posteriormente, discorre sobre o peso da raquete e da bola, disserta sobre a história do esporte e seus principais representantes, esquadrinha os métodos de treinamento, nomeia e descreve os modos de se golpear a bola etc. Estará o aluno, após todo esse aparato teórico, preparado para, efetivamente, jogar tênis? Ou ainda: a paixão pelo referido esporte terá sido deflagrada?

O provável “não” que serve de resposta às duas indagações é o mesmo que assola o ensino de leitura literária nas escolas. É o que nos assegura Todorov (2014, p. 28-29):

Ao entrar no ensino médio, devo em primeiro lugar conseguir “dominar o essencial das noções de gênero e registro”, assim como as “situações de enunciação”; dito de outro modo, devo me iniciar no estudo da semiótica e da pragmática, da retórica e da poética. Sem pretender denegrir essas disciplinas, podemos nos perguntar: será necessário fazer dessa abordagem a principal matéria estudada na escola? Todos esses objetos de conhecimento são construções abstratas, conceitos forjados pela análise literária, a fim de abordar as obras; nenhuma diz respeito ao que falam as obras em si, seu sentido, o mundo que elas evocam.

Em sua aula, na maior parte do tempo, o professor de literatura não pode se resumir a ensinar, como lhe pedem as instruções oficiais, os gêneros e os registros, as modalidades de significação e os efeitos da argumentação, a metáfora e a metonímia, a focalização interna e externa etc. Ele também estuda as obras.

É patente o disparate: a leitura dos bons livros não ocupa o centro do ensino de literatura. Produzem-se ornamentos tão pesados em derredor, criam-se procedimentos tão rigorosos para

análise, fazem-se comentários críticos tão pretensamente elucidativos, que o simples e deleitante ato de ler o livro acaba ganhando ares de pobreza intelectual, ingenuidade epistêmica. Calvino (2007, p. 12) defende a proeminência da leitura do clássico sobre tudo que o cerca:

A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Por isso, nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele.

Todorov (2014, p. 31-32) percorre as mesmas sendas ao destacar que

há mesmo evidências de falta de humildade no fato de ensinarmos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma. Nós – especialistas, críticos literários, professores – não somos, na maior parte do tempo, mais do que anões sentados em ombros de gigantes. [...] 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 os estudos desses meios de acesso pode substituir o sentido da obra, que é o seu fim. Para erguer um prédio é necessária a montagem de andaimes, mas não se deve substituir o primeiro pelos segundos: uma vez construído o prédio, os andaimes são destinados ao desaparecimento.

Apesar da manifesta inadequação do tratamento dado à literatura na escola, frequentemente o professor se vê impelido a adotá-lo, já que “a abordagem formalista, às vezes assumida, às vezes estigmatizada em razão das derivações tecnicistas a que dá lugar, está profundamente encravada na tradição do ensino de literatura” (LANGLADE; ROUXEL, 2013, p. 22). Reportando-se à realidade europeia, Colomer (2007, p. 38) resume os descaminhos e vislumbra um rearranjo:

Hoje podemos pensar que o erro do ensino de literatura na escola se deveu ao tipo e ao nível dos instrumentos de interpretação literária que foram postulados. Não era pertinente que as crianças do primário aplicassem as “funções”, que o formalista russo Vladimir Propp estabeleceu como constitutivas dos contos populares maravilhosos, à leitura e escrita de seus contos, como foi feito; nem que o secundário se enredasse com análises semióticas ou com os equilíbrios sutis e abstratos de forma e conteúdo. [...] Ao contrário, é necessário partir da ideia de que “saber como se faz”, ou seja, como se estrutura uma obra ou como se lê um texto, não é um objetivo prioritário em si mesmo, senão um meio para participar mais plenamente da experiência literária, um instrumento a serviço da construção do sentido e da interpretação pessoal das leituras.

Quando entroniza o enfoque formalista, tecnicista ou historicista, o professor corre o risco de inculcar no aluno a desanimadora impressão de que existe algo para muito além do



livro; algo superior e profundo, que ele jamais dominará. Por isso, nesse caso, os comentários e as interpretações do docente são absorvidos e anotados com a indiferença de quem ouve prognósticos meteorológicos:

[...] muito frequentemente, mais do que orientar a leitura dos alunos, é o professor quem interpreta, o que faz com que os estudantes se instalem, muitas vezes, na passividade intelectual e tomem notas para que, diante de um exame, comprovem nos textos as características gerais enumeradas ou se fixem em saber que devem admirar algumas obras determinadas. (COLOMER, 2007, p. 182)

Talvez no afã de se descolar da deturpada percepção consoante a qual o hábito de ler em sala aula é uma perda de tempo (BRAGATTO FILHO, 1995), ou algum malicioso subterfúgio para se livrar do trabalho duro, o professor se curva à pressão pelo comentário acerca do texto. E, então, a aula por ele ministrada, longe de dar voz à grande obra, se perde em circunlóquios e tergiversações passíveis de cair na prova, configurando aquilo a que já se chamou de “pequena técnica pedagógica [...] empedernida” (BAUDELLOT, 1999, p. 199, apud ROUXEL, 2013e, p. 192), “decodificação racionalizante mais ou menos complicada” (PICARD, 1986, p. 96, apud ROUXEL, 2013e, p. 192), “Adivinhe o que eu tenho na cabeça” (WELLS, 1988, apud COLOMER, 2007, p. 106) e “Eu te levarei a dizer o que espero que digas sobre o texto” (TAVERON, 2002, p. 167, apud COLOMER, 2007, p. 106).

Para finalizar este tópico, convém citar duas vezes Daniel Pennac, cujo livro *Como um romance* “sacudiu”, nas palavras de Petit (2008, p. 157), o privilégio de que “as técnicas de decifração do texto” e “as abordagens inspiradas na semiologia e na linguística” gozavam:

[...] nós, que lemos e que pretendemos propagar o amor ao livro, preferimos frequentemente ser comentadores, intérpretes, analistas, críticos, biógrafos, exegetas das obras que emudecem devido ao piedoso testemunho que damos da sua grandeza. Aprisionada na fortaleza da nossa competência, a palavra dos livros é substituída pela nossa palavra. Mais do que deixar a inteligência do texto falar por nosso intermédio, remetemo-nos à nossa própria inteligência, e falamos do texto. (PENNAC, 1993, p. 89)

[...] o comentário continua a ser rei a ponto de, frequentemente, nos esconder o objeto comentado. Este zumbido que cega tem um nome transviado: comunicação [...] Falar de uma obra a adolescentes, e exigir-lhes que falem dela, pode ser muito *útil*, mas não é um fim em si mesmo. A finalidade é a obra. A obra nas suas mãos. (PENNAC, 1993, p. 132)

### 2.3. Novas Mídias e Tecnologias

No mesmo livro supracitado, Pennac (1993, p. 119) afirma que “o tempo para ler é sempre um tempo roubado”. A certa altura, interroga-se: “mas a que parte do atarefado dia

podemos ir buscar essa hora de leitura diária? Aos amigos? À televisão? Às viagens? Aos serões familiares? Às minhas obrigações?”.

O livro de Pennac foi publicado no início da década de 90. Mais de duas décadas depois, o ideário contido na obra permanece vigoroso e atualíssimo, apesar de os sinais do tempo se fazerem notar, especificamente, na enumeração acima. A TV deixou há muito de ser a única vilã eletrônica da prática de leitura. Hoje, os adolescentes que cursam as últimas séries do Ensino Fundamental integram uma geração nascida após o *boom* da internet, na virada do século. Na rotina desses jovens, o tempo reservado para a leitura – e até o tempo dos “serões familiares”, das “obrigações”, etc – tem de ser subtraído, numa conta que em geral dá resultado negativo, dos longos minutos dedicados ao celular, às redes sociais, ao laptop, ao tablet, ao ipod, aos aplicativos, ao youtube, aos videogames. Rezende (2013b, p. 12) esmiúça o problema:

[...] outro aspecto problemático a ser destacado em relação à leitura escolar reside no polo dos alunos: mergulhados em outras atividades midiáticas e bastante seduzidos por elas, eles resistem à leitura de obras do cânone escolar, não obstante demonstrarem muitas vezes grande interesse por *best-sellers* contemporâneos. [...] Por sua vez, os novos suportes eletrônicos pelos quais os alunos são atraídos, como mariposas pela luz, projetam novas formas de aquisição do conhecimento, que não são reconhecidas pela escola. Atividades simultâneas – como ouvir música, acessar vídeos ou outros aplicativos, pelo celular ou outro aparelho, enquanto assistem à exposição do professor ou copiam a matéria da lousa [...] são ruídos que impedem a concentração e atrapalham a aula, segundo os professores (e quem há de negar que eles têm razão?)

Dentro da sala de aula ou fora dela, os concorrentes eletrônicos da literatura não somente apoderam-se do tempo dos adolescentes, mas também condicionam seus reflexos, acostumando-os a uma busca impaciente por novos e múltiplos estímulos, viciando seu potencial de decodificação em toscos conteúdos imagéticos; isso posto, não é difícil entender por que mostram tanta aversão a textos longos e elaborados, os quais demandam atenção, concentração e disponibilidade.

A leitura dos clássicos literários reivindica para si uma cadência que não se submeta “ao tempo da publicidade, do *clip*, dos *talk-shows*” (PETIT, 2008, p. 79). Portanto, se não consegue desvencilhar-se do mundo digital, sendo por ele levado de roldão, o jovem sequer se aventura a construir autonomamente seu ritmo de leitura; renuncia maquinalmente à cultura letrada, satisfazendo-se com o acúmulo repetitivo de imagens, acomodando-se num camarote virtual do grande “circo eletrônico feito para as massas” (BUENO, 2002, p. 291).

Ítalo Calvino, na já remota década de 80, nos advertia: “Resta o fato de que ler os clássicos parece estar em contradição com nosso ritmo de vida, que não conhece os tempos longos, o respiro do *otium* humanista”. Hoje, “contraposta ao tempo que os meninos passam

em frente a todos os tipos de telas” (COLOMER, 2007, p. 43), a leitura parece ainda mais incompatível com os hábitos das pessoas, notadamente os jovens das grandes cidades.

Colomer (2007, p. 22) ratifica essa ideia ao incluir o advento de novas mídias e tecnologias no elenco de razões do desajuste entre a leitura literária e o alunado da atualidade:

os estudantes [...] pertenciam agora a uma sociedade que [...] havia desenvolvido uma grande presença dos meios de comunicação e evoluía em direção a uma crescente implantação de novas tecnologias. [...] outras funções, como a de entreter e informar, que estiveram principalmente a cargo da literatura em outras épocas, foram assumidas pelos meios de comunicação de massas e pelas novas tecnologias. [...] Outros problemas [...] ainda propõem interrogações, como o efeito que podem ter na leitura as novas tecnologias. Ainda que seja cedo para sabê-lo, parece lógico supor que terão fortes repercussões, e para isso apontam muitos estudos recentes.

Montes (apud COLOMER, 2007, p. 47-48) também traz à baila a aparente desarmonia entre a leitura literária e o atordoante zapear da contemporaneidade:

Hoje não parece ser a crítica, nem a argumentação, nem o raciocínio, nem a narração – refiro-me sempre à nossa estrutura de sentimento – mas, ao contrário, o consumo, o fugaz, a acumulação ilimitada, o fragmentário, o espetáculo [...] Vem à mente porque contradiz, bastante frontalmente, o que a leitura supõe. Que é sempre demora, construção prolongada do tempo, da persistência, os dentes da atenção bem trincados em uma história, um tema, um pensamento. Ou seja, justo o contrário da fragmentação, da fugacidade e do “surfear”.

O “surfear” de Montes remete ao superficialismo, à sofreguidão e à dispersividade das navegações na internet. De fato, a atitude do típico internauta contrasta de maneira gritante com a do leitor absorto, mergulhado no livro, em simbiose com ele, sensorialmente entregue:

O ato de ler estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua [...]. (MANGUEL, 1997, p. 277)

No entanto, pode-se contra-argumentar que, embora figurem na lista de suspeitos de usurpar a atenção que poderia ser direcionada ao clássico literário, as incursões na grande rede podem ter como endereço acervos impressionantes, bibliotecas inteiras. Os livros estão lá. Não tão à vontade quanto nas estantes, é verdade, mas estão lá. Sem a mancha de gordura que traz à lembrança a leitura durante o chá com bolinhos amanteigados (MANGUEL, 1997, p. 277), mas releve-se: eles estão lá. Um tanto deslocados em meio a uma “coleção de imagens sem espessura e densidade” girando repetida e velozmente no vazio (BUENO, 2002, p. 28), reconheça-se, mas... estão lá. Falando baixo num canto recôndito, a voz abafada pela algaravia,

mas continuam lá! Resta saber se alguém os nota, como sinaliza Bueno (2013, p. 164) na seguinte reflexão:

Quem fetichiza as leituras em rede tende a valorizar demais o presente, o atual, o rápido, o fragmentário, o narcisismo mais para vazio de milhões de pessoas o tempo todo “conectadas”, “curtindo”, “compartilhando”, e se “comunicando”. Pode ser. Mas que tem uma aparência de parque de diversão, de playground pra crianças, lá isso tem. Para resumir a ópera, resta sempre perguntar pela relação entre quantidade e qualidade. Que há milhões e milhões de livros acessíveis nas redes todo mundo sabe. Mais difícil, e complicado, é entender a qualidade dessas leituras, como esses livros são lidos. Se é que são lidos. É possível considerar uma nova relação com o tempo e a qualidade das leituras. Leituras rápidas, fragmentadas, superficiais, passando de um a outro assunto, não parecem favorecer o tempo lento, paciente, concentrado, de uma leitura que crie outro tipo de rede, outro repertório.

## 2.4. Preconceito

Alberto Manguel conta, em “Uma história da leitura”, um interessante episódio que se presta a preâmbulo epigráfico deste tópico:

[...] numa carta à sua noiva, Kafka escreveu: “Lembro-me de um professor que, ao ler a *Iliada* para nós, costumava dizer: ‘É uma pena ter que ler isto para gente como vocês. Vocês não podem compreender, e mesmo se pensam que podem, não entendem nada. É preciso ter vivido bastante até compreender um fragmento mínimo’”. Ao longo de toda a vida, Kafka leu com o sentimento de que lhe faltavam a experiência e o conhecimento necessários para atingir o começo de uma compreensão. (MANGUEL, 1997, p. 108)

Em escala ampliada, o preconceito do professor de Kafka para com seus alunos assemelha-se àquele que as elites nutrem em relação às classes menos favorecidas. Toma-se grande contingente de pessoas como turba ignara, intrinsecamente inapta para as grandes obras da literatura universal.

No Brasil, o veneno desse tipo de preconceito é ministrado em doses cavalares: a exiguidade de bibliotecas, os altos preços cobrados nas livrarias – concentradas, ademais, em regiões nobres das metrópoles –, o descaso dos governantes com o ensino público, os baixos salários pagos aos professores (BUENO, 2013, p. 151), tudo isso reforça a odiosa exclusão:

[...] no Brasil a literatura e a leitura foram, e continuam sendo, quase sempre, tratadas como privilégio, cujo acesso estaria sendo reservado apenas a uma elite, a um número restrito de leitores sensíveis e inteligentes, capazes de entender os textos literários. Entendida como privilégio de classe, a leitura de boa literatura deixa de ser percebida na sua dimensão de fato crítica, como um dos direitos humanos fundamentais. Direito de acesso à cultura, ao livro, à herança coletiva da humanidade, com sentido social forte e democrático, por oposição ao mundo exclusivo do privilégio. Por definição, uma posição elitista e autoritária, que exclui os de baixo, os trabalhadores e os filhos

dos trabalhadores, mantendo e reproduzindo a divisão que separa trabalho intelectual e trabalho manual. (BUENO, 2013, p. 152)

O excerto de André Bueno ecoa as palavras de Antonio Candido em seu primoroso artigo “O direito à literatura”:

[...] as pessoas [...] afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? (CANDIDO, 2004, p. 172)

Privar as camadas pobres da leitura de clássicos literários representa, então, a violação de um direito humano, asseguram Bueno e Candido. A oportunidade de ler o que de mais elevado o gênio humano produziu não deve ser encarada como uma benesse dos mais abastados, para os quais parece ser cômodo e vantajoso reservar a si próprios o rico legado (SNYDERS, 1993, p. 38), enquanto aos desvalidos e seus descendentes restaria a cegueira da sociedade do espetáculo.

Obviamente, não é esse o caminho. A escola precisa insistir no rumo inverso, para não perpetuar a segregação. Para mostrar que o jovem de qualquer classe social pode, por intermédio da leitura, negociar uma “breve suspensão da opacidade do mundo”, angariar “certa capacidade de resistir” (BUENO, 2002, p. 328), “inventar um caminho singular”, “construir uma identidade aberta”, não ficar “paralisado diante de uma imagem” (PETIT, 2008, p. 73).

Presumir que um adolescente de escola pública não seria capaz de ler um clássico da literatura é uma posição munida de preconceito e totalmente desprovida de fundamento, além de ser um W.O. vergonhoso: perder a peleja sem fazer rolar a pelota. É necessário que o professor invista em sala de aula toda a sua vontade de aniquilar a absurda crença:

“Democratizar” a obra-prima, generalizar as alegrias que ela provoca. Será que as crianças exploradas são necessária e definitivamente impermeáveis à obra-prima? Não há dúvida de que muitos se mostraram, até agora, reticentes aos apelos da cultura escolar. No entanto esses apelos não eram suficientemente convincentes – e também as condições de vida impostas a tantos jovens não os prepararam para ouvir esses apelos.

Quero afirmar que a cultura e as obras-primas podem se dirigir a todos e proporcionar alegria a todos. Isso representa uma imensa luta a ser empreendida, na escola e fora da escola, no impulso do movimento social, associando-a ao impulso do movimento social. Essa não é uma utopia generosa que bastaria proclamar para ficarmos com a consciência tranquila. (SNYDERS, 1993, p. 190)

Nas duas citações abaixo, com as quais esta subparte se encerra, Antonio Candido e André Bueno se aliam ao forte sentido crítico das palavras de Georges Snyders:

O *Fausto*, o *Dom Quixote*, *Os lusíadas*, Machado de Assis podem ser fruídos em todos os níveis e seriam fatores inestimáveis de afinamento pessoal, se a nossa sociedade iníqua não segregasse as camadas, impedindo a difusão dos produtos culturais eruditos e confinando o povo a apenas uma parte da cultura, a chamada popular. A este respeito o Brasil se distingue pela alta taxa de iniquidade, pois como é sabido temos de um lado os mais altos níveis de instrução e de cultura erudita, e de outro a massa numericamente predominante de espoliados, sem acesso aos bens desta, e aliás aos próprios bens materiais necessários à sobrevivência. (CANDIDO, 2004, p. 190)

Contra os fetiches da literatura como privilégio, qualquer um pode ser leitor de Shakespeare e Machado de Assis, Joyce e Kafka, Drummond e Cabral, Borges e Cortázar, Pessoa e Saramago, Garcia Márquez e Calvino, como queiram e sejam quais forem os exemplos. Desde que tenha acesso à educação, à leitura, às bibliotecas, às livrarias, ao contato com outros leitores, em resumo, desde que possa formar-se como leitor, ao longo dos anos. Sim, isso supõe tempo livre, lazer, alguém que não seja por inteiro absorvido, com sua energia consumida pelo mundo do trabalho manual ou apenas burocrático. (BUENO, 2002, p. 330)

## 2.5. Rotina Escolar

A leitura, particularmente a dos grandes clássicos da literatura, deveria, em função das inestimáveis contribuições que traz para a formação do indivíduo – haverá, neste trabalho, um capítulo cujo propósito será o de arrolar tais benefícios –, ter a sua centralidade conservada no ambiente escolar.

Tenho certeza de que a leitura não é comparável a nenhum outro meio de aprendizagem e comunicação, porque ela tem um ritmo que é governado pela vontade do leitor [...]; a leitura é uma correspondência não só com o livro, mas também com o nosso mundo interior, através do mundo que o livro nos abre. (CALVINO, 1986 apud BRAGATTO FILHO, 1995, p. 7)

Não obstante, recaem sobre o cotidiano escolar tantas premências comezinhas, tantos ritos incontornáveis, tantos prazos apertados, tantos papéis, tantas tarefas, tantos programas labirínticos, tantas reuniões, que a crucial atividade de ler acaba sendo esmagada pelo fluxo irrefreável das demais obrigações diárias. E assim a literatura vai naufragando, até só sobrar a *insoçobrável* burocracia.

Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como a maior aliada, supõe que [...] o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas. Ler, refletir, fruir, entender [...] requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes numa grade, como sói acontecer. Sem contar que a circunscrição da leitura literária como disciplina nesses horários exíguos permite aos professores de outras disciplinas (inclusive os de língua portuguesa) se eximirem da responsabilidade de lidar com esse conteúdo. (REZENDE, 2013b, p. 11)

Em outro artigo, Neide Luzia de Rezende acrescenta que “talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola [...] não se encontre na resistência dos alunos à leitura”, mas na ausência de uma perspectiva de formação “não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa” (REZENDE, 2013a, p. 111).

Parecem faltar discernimento e clarividência aos órgãos que definem a política educativa, inertes diante de tão grave contrassenso. A leitura é a pedra angular da escola, e pensar que se pode ensinar a ler sem que nela se leia “é tão absurdo como pensar que se pode ensinar a nadar sem uma piscina onde os alunos possam mergulhar” (COLOMER, 2007, p. 118).

O fato de muitas direções pedagógicas de variados níveis ainda não terem atinado com o papel capital da leitura de clássicos literários na escola não implica que o professor de língua/literatura, cômico de seus deveres, deva se deixar pasteurizar, sendo, por exemplo, empurrado por modismos de eficácia duvidosa, como o dos gêneros discursivos, “engolfados pelo método identificatório e classificatório da gramática escolar tradicionalmente instituída” (REZENDE, 2013a, p. 104).

A propósito, Colomer (2007, p. 36) toca, outrossim, na delicada questão da prioridade dada a assuntos correlatos à literatura, que acarreta, dentro da rotina escolar, escassez de tempo para o primordial: a leitura das obras grandiosas.

E tanto os professores do primário como os do secundário, ante a complicação de organizar globalmente as aulas de “língua e literatura”, privilegiaram o ensino da língua. Com isto chegou-se a uma notável dissolução da literatura, colonizada ou perdida entre tantos requerimentos linguísticos, ou à sua simples supressão na prática, por falta desse tempo, que nunca se tem... para aquilo que não se considera verdadeiramente importante.

Para finalizar, André Bueno lembra que uma solução para o fastio da rotina escolar poderia advir das obras-primas da criação humana, as quais funcionariam como alavancas para a felicidade discente, de acordo com Snyders (1993):

[...] o professor precisa enfrentar um obstáculo de grande alcance e sentido: a escola, o currículo, a sala de aula, as notas e avaliações, o cotidiano escolar, como lugares definidos pela burocracia, pelo conformismo, pela falta de imaginação, pelo tédio, pelo desinteresse que contagia alunos e professores. Fazendo com que a mesmice e a mediocridade ocupem o lugar que poderia ser o da formação crítica e criativa dos leitores e das leituras. Nesse ponto, vale lembrar o paradoxo dos “alunos felizes”, analisado por Georges Snyders, ao fazer uma “reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários”. Contra vento e maré, Snyders argumenta que é possível educar para a obra-prima” (BUENO, 2013, p. 153)

### 3. CONTRAPONTO

A defesa da leitura dos clássicos na juventude sempre corre o risco de flertar com o elitismo, o utopismo ou o passadismo. Em alguns trechos do capítulo anterior – notadamente os subitens intitulados “Aceitação passiva da cultura de massa” e “Novas mídias e tecnologias” –, é possível que tais *-ismos* tenham se esgueirado por entre as frestas das frases, farejando o momento certo para dar o bote e, destarte, embotar toda a explanação.

A missão deste capítulo consiste precisamente em desvincular a apologia dos clássicos literários de quaisquer nódoas ou ranços de pensamento esnobe, fantasioso e retrógrado. Ser rigoroso quanto aos papéis da internet, das mídias digitais e da cultura de massa na formação do jovem e na construção de seu cabedal literário não significa destituí-los de valor por completo. Representa, apenas, a opção por uma atitude mais diligente e cética, que não se perca em concessões desmioladas a tudo que venha dentro do invólucro dos novos tempos.

Há de se ressaltar que o trabalho com os clássicos a ser realizado em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II disporá de uma metodologia que inclui tanto os serviços prestados pela internet quanto o diálogo da alta literatura com a chamada cultura pop, fato que dissipa possíveis nuvens de anacronismo ou ares de superioridade sobre o conteúdo desta pesquisa, mas também não desautoriza, de modo algum, a seletividade e a desconfiança defendidas no capítulo 2. O fundamental, para o professor, é encontrar a medida certa, o fio de náilon fronteiro sobre o qual ele tentará equilibrar-se, sem pender para o conservadorismo tacanho nem para a adesão abobada.

Embora internet, computadores e celulares não sejam a panaceia apregoada por muitos, tampouco a versão mais bem acabada dos velhos livros, é evidente que podem ser úteis instrumentos didáticos. Da mesma forma, a cultura pop, se tomada como transição para a cultura mais elaborada, pode ocasionalmente ser explorada em sala de aula. Trata-se de estratégias válidas, contanto que a meta seja sempre a obra-prima. Snyders (1993, p.145) corrobora esse ponto de vista ao propor “um encaminhamento que parta do cotidiano e que, de etapa em etapa, siga em direção à obra-prima”.

O próprio Georges Snyders e outros estudiosos que sustentam o caráter insubstituível da leitura de grandes obras da literatura universal já experimentaram o receio de suas ideias soarem elitistas, exclusivistas, ou tradicionalistas em demasia. E, por isso, procuraram esclarecer o eventual mal-entendido:



Sei muito bem que muitos dos meus argumentos poderiam ser facilmente tachados de elitistas: a alegria cultural parece ser um luxo reservado àqueles a quem não falta nenhuma das satisfações básicas e é ainda muito mais difícil de atingir com alunos que vivem em condições difíceis. [...] Daí nasce a opinião corrente de que se se deseja democratizar a escola, devido ao grande número de alunos que ela recebe, logo, ao grande número de alunos explorados, de alunos “diferentes”, de alunos fracassados — não se pode ir até a obra-prima: é preciso se contentar em ficar nas zonas medianas, tanto na escolha das poesias quanto na demonstração dos teoremas.

Dando um passo à frente, declarar que as obras-primas têm por função permitir à “elite” social estabelecida reconhecer-se e separar-se do vulgar. Em aula, a obra-prima teria por função supervalorizar os bons e arrasar os demais.

Naturalmente, eu ficaria desolado se meu trabalho fosse visto por esse ângulo.

Quero afirmar que a escola não pode renunciar à obra-prima, nem mesmo com a intenção aparentemente generosa de não desfavorecer os desfavorecidos. (SNYDERS, 1993, p. 189)

Bueno (2002, p. 329), igualmente cômico de que “a defesa da superioridade do livro e da leitura, muitas vezes, pode ser apenas defesa de um privilégio, feita por aqueles que de fato podem usufruir de seus benefícios”, preocupa-se em deixar claro que não compactua com esse “culto conservador”, o qual encara “o livro como também um fetiche, um viés de distinção”:

Aqui, entre nós, na confraria dos pares, a civilidade dos eleitos, reunidos em torno de uma suposta alta cultura, inclusive muito parecida com a ideia de alta costura, no que tem de exclusivo, de marca e de grife, de modelos únicos para pessoas que seriam especiais. Sem qualquer dúvida, não é por aí que imagino leituras e leitores livres, autônomos, capazes de escolhas críticas. (BUENO, 2002, p. 329)

Como se vê, Snyders (1993) e Bueno (2002) comungam da visão de que o acesso ao suprasumo da arte literária não pode ser limitado a um grupelho que se arroga uma disponibilidade maior para o refinamento. Nisso, estão em conformidade com Candido (2004, p. 190-191):

[...] é revoltante o preconceito segundo o qual as minorias que podem participar das formas requintadas de cultura são sempre capazes de apreciá-las, o que não é verdade. As classes dominantes são frequentemente desprovidas de percepção e interesse real pela arte e a literatura ao seu dispor, e muitos dos seus segmentos as fruem por puro esnobismo, porque este ou aquele autor está na moda, porque dá prestígio gostar deste ou daquele pintor. [...] o que há mesmo é espoliação, privação de bens espirituais que fazem falta e deveriam estar ao alcance como um direito.

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

Assim como não há “esferas comunicáveis de fruidores”, não existem muros intransponíveis entre as obras literárias de vários níveis, fato observado pelo próprio Candido (2004, p. 182):

Isto não quer dizer que só serve a obra perfeita. A obra de menor qualidade também atua, e em geral um movimento literário é constituído por textos de qualidade alta e textos de qualidade modesta, formando no conjunto uma massa de significados que influi em nosso conhecimento e nos nossos sentimentos.

No ponto em que se encontra este trabalho, é assaz importante reconhecer a existência e a relevância desse tráfego aberto e fluido, uma vez que se ministra com certa frequência, no seio do discurso em prol do clássico, a ideia peçonhenta, astuciosa e vitimista de que o cânone encerra a única função de excluir. Desse sutil veneno para a franca e cavilosa filiação ao lixo superfaturado dos hipermercados do entretenimento, o pulo é rápido e certo.

São necessários destreza e cuidado, portanto, ao se percorrerem essas vielas penumbrosas. Petit (1998, p. 175-176) aponta a lanterna na direção, contrabalançando uma postura que qualifica como puritana com outra, cautelosa:

[...] é preciso dizer que os universos livrescos de muitos dos jovens que conhecemos parecem bastante limitados. Alguns conseguiram diversificar suas leituras com o tempo, aventurando-se até em textos difíceis, graças à atenção personalizada de um profissional, como já comentei. Outros jamais ousaram visitar estantes diferentes daquelas já conhecidas e releem sem parar Stephen King ou Tolkien. [...] É claro que são os efeitos da moda. Além disso, os *best-sellers* permitem “desenferrujar os olhos” e há mesmo alguns de qualidade que permitem soltar a imaginação, jogar com as palavras. Podem ser também um pretexto para compartilhar, para conversar. Portanto, não sejamos puritanos.

Mas é preciso ficar atento [...]. Ao ajustar a oferta somente em função do que imaginam ser as expectativas dos jovens, por medo de parecerem austeros ou acadêmicos, alguns bibliotecários correm o risco de contribuir para que se perpetue a segregação. Aos usuários de meios pobres, dariam somente certos títulos batidos, e aos leitores privilegiados, toda a possibilidade de escolha. Assim estaria se perpetuando uma velha tendência histórica, que já assinalai: o “íntimo”, a “preocupação consigo mesmo”, não era para os pobres.

O risco a que a autora se refere pode ser evitado caso haja pleno entendimento de que a cultura mais popularesca, o conteúdo das diversas mídias e a literatura de massa não devem ser o fim do caminho, ou uma rele forma de manter os jovens ocupados com alguma coisa, ainda que, em alguns casos, essa coisa seja uma combinação das mais nauseantes entre frivolidade, violência e vulgaridade. Afinal, “o oposto de uma tradição elitista e aristocrática não é o populismo autoritário da sociedade de massas” (BUENO, 2002, p. 36).

Isso posto, “cabe considerar, desde que se queira insistir numa posição democrática e antielitista, que existem relações criativas e críticas entre a ‘cultura letrada’, a ‘cultura popular’ e a ‘cultura de massas’” (BUENO, 2013, p. 158). É lícito pensar em correspondências, estágios

e transições que, com a paciência da marcenaria — análoga à da leitura, e em tudo oposta à do açodamento digital —, modelem trampolins para a literatura elevada, e não cadafalsos para fazer jazer o livro.

Perrone-Moisés (2006, p. 25) alude a essa questão no artigo “Literatura para todos”:

De fato, o aluno de hoje está mais familiarizado com a linguagem visual, e nada impede que se mostre a ele a relação da literatura com o cinema, por exemplo. Muitos adolescentes começaram por *Harry Potter*, o filme, e a partir dele descobriram o prazer da leitura de *Harry Potter*, o livro. E de *Harry Potter* poderão passar, mais tarde, a obras melhores.

Dalvi (2013, p.75) se alia ao coro dos que entreveem, nos mais variados meios de expressão, atalhos para os píncaros da literatura:

[...] a escola se esquece de que talvez fosse o caso de apurar o olhar para a análise de formas literárias populares, como a música que toca nas rádios, a novela, o filme de Hollywood, o grafite como poesia visual etc., buscando nessas manifestações seus pontos de contato com a dita alta literatura, a fim de mais construir pontes que erguer muros — e com isso estamos no oposto de defender um “barateamento” estético ou político do literário.

Todorov (2014, p. 82) parece estar militando no mesmo *front* quando afirma que

[...] devemos encorajar a leitura por todos os meios — inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *Os Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem coerente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas.

A menção ao romance *Os Três Mosqueteiros* merece um parêntese especial: hoje, talvez o livro de Alexandre Dumas possa ser considerado um clássico, dada a sua bem-sucedida travessia pelo exigente crivo do tempo. À época da publicação, no entanto, era tido como obra menor — o próprio paralelo com *Harry Potter*, aliás, deixa isso patente.

Ora, tal fato reforça ainda mais a tese de que não se deve rechaçar peremptoriamente o livro menos gabaritado, o *best-seller* juvenil. Ele pode constituir o túnel que conduz a leituras mais densas (CHARTIER, 1998). Além disso, não é impossível que tenha sido mal avaliado pelos setores ilustrados de seu tempo (sedentos, quiçá, de autoafirmação elitista); décadas depois, essa narrativa de caráter mais *pop* pode vir a se tornar um novo clássico. Em sala de aula, o professor deve, logo, ser prudente no que concerne a comentários depreciativos e juízos de valor precipitados.

A comparação com uma época diferente, na qual existiam poucos leitores e poucas atividades de lazer leva, por exemplo, a uma supervalorização dos livros de gerações anteriores. Os romances consumidos pelos adolescentes desde o século XIX (como os de Scott, Verne ou Stevenson) podem continuar exercendo um papel importante na formação leitora dos adolescentes atuais, mas talvez seja preciso recordar que essas obras foram criadas para um público de espectro amplo, um público que também foi menosprezado pelas elites que, diante do drama e da poesia, consideraram o romance como uma degradação literária, um gênero próprio de gente sem cultura, gente como as mulheres e os jovens. (COLOMER, 2007, p. 111)

Cumprir acrescentar a apreciação de Snyders (1993, p. 147) quanto à presença de escadas por entre os andares da cultura, em cujo topo, segundo o autor, estaria a edificante obra-prima:

Esses novos caminhos são necessários: o novo público de alunos tem ainda menos chance que o antigo de assimilar as descobertas feitas fora da escola. Esses novos caminhos são possíveis, tecnicamente possíveis (livros de bolso, presença constante da música, de todas as músicas), mas, sobretudo, culturalmente possíveis: é precisamente porque as “outras” culturas, como o cinema, o *jazz* ou o rock, ganharam dignidade, que se torna possível não mais recusá-las, não mais contrapô-las à cultura da escola, mas sim fazer delas etapas em direção à cultura.

Nota-se, no conteúdo dessas palavras de Georges Snyders, malgrado a lucidez e a nobreza da proposição, certa desatualização no que tange especificamente aos recursos de que se pode lançar mão. Nada que desabone o autor, que, como já foi dito no capítulo preambular, atua como um dos sustentáculos teóricos deste trabalho; na verdade, era absolutamente inevitável que suas ideias, anteriores ao *boom* da internet, ao advento de possantes equipamentos digitais e à profusão de mídias até então inexistentes, soassem hoje, neste pequeno particular, um tanto datadas.

Todavia, o que há de abstrato e universal no ideário de Snyders é perfeitamente aplicável ao instrumental do século XIX, de sorte que o fantasma do anacronismo se desvanece. Longe de embaralhar o estabelecimento de elos e passagens sugerido por Snyders (e pelos outros estudiosos referidos anteriormente), a hodierna prodigalidade de materiais e meios chega, na realidade, para catapultá-lo.

Não há razão para pôr rédeas na miríade de possibilidades pedagógicas aberta pela informática, mas também é preciso frisar que parece haver exagero no posicionamento de quem a vê como a suplantação salvadora de tudo quanto havia antes na educação. Sobre o primeiro desses dois pensamentos, é válido apresentar o que aponta Lévy (1993, p. 15):

O cúmulo da cegueira é atingido quando as antigas técnicas são declaradas culturais e impregnadas de valores, enquanto que as novas são denunciadas como bárbaras e contrárias à vida. Alguém que condena a informática não pensaria nunca em criticar a impressão e menos ainda a escrita. Isso, porque a impressão e a escrita (que são

técnicas!) o constituem em demasia para que ele pense em apontá-las como estrangeiras. Não percebe que sua maneira de pensar, de comunicar-se com seus semelhantes, e mesmo de acreditar em Deus são condicionadas por processos materiais.

Como salientou Valéry (1934, p. 103-104 apud Benjamin, 1969) há quase um século, “existe, em todas as artes, uma parte física que não pode mais ser elidida das iniciativas do conhecimento e das potencialidades modernas”. Benjamin (1969, p. 57) seguiu o caminho direcionado por tal pista e, de certo modo, pavimentou o território a ser desbravado por Pierre Lévy, ao explicar que

Com a gravura na madeira, conseguiu-se, pela primeira vez, a reprodução do desenho, muito tempo antes de a imprensa permitir a multiplicação da escrita. Sabe-se das imensas transformações introduzidas na literatura devido à tipografia, pela reprodução técnica da escrita. Qualquer que seja a sua importância excepcional, essa descoberta é apenas um aspecto isolado do fenômeno geral que aqui encaramos ao nível da história mundial.

Não resta dúvida de que o conjunto de novas técnicas acopladas à internet e os hábitos dele decorrentes — o modo como a percepção sensorial se organiza, os meios aos quais ela se adapta (BENJAMIN, 1969) — representam uma revolução equiparável à provocada pela escrita. “Raríssimas na história, essas transformações [...] abrem, no nosso tempo e nos nossos grupos, uma rachadura tão larga e evidente que poucos olhares a avaliaram devidamente”, constata Serres (2015, p. 24). É certo, outrossim, que a mediação digital, munida de “dispositivos técnicos inéditos”, tende a remodelar algumas atividades cognitivas fundamentais, entre elas a leitura (LÉVY, 1998, p. 17).

Contudo, é recomendável manter certa reserva, suspeitar um pouco de todo esse arrebatamento. E o procedimento precavido não tem sua origem numa tola nostalgia, mas sim na necessidade de se ponderar, com base em dados ainda rarefeitos (a primeira geração de leitores conectada à internet desde o nascimento ainda não completou 18 anos) sobre a natureza e os efeitos dessa relação entre universo digital e leitura na vida da criança e do adolescente:

Imaginar que uma educação virtual, conduzida por redes de computadores [...], possa ser uma panaceia que supere o atraso e a miséria das populações excluídas é apenas uma miragem, interessada e, para muitos, lucrativa. Situado o problema, não se trata de ser eufórico ou fóbico diante das novas tecnologias, muito menos de negar suas utilidades práticas, que existem, são muitas, e não precisam ser ignoradas. (BUENO, 2002, p. 23)

Na mesma linha, Perrone-Moisés (2006, p. 24) sublinha que, na esfera da educação, “O problema não está no reconhecimento das grandes mutações tecnológicas no campo da

informação visual e da informática, mas numa espécie de deslumbramento com elas”. Essa espécie de fascínio pelo virtual fica bastante nítido em qualquer biblioteca escolar na qual haja computadores com acesso à internet. O Campus Realengo do Colégio Pedro II — instituição na qual será posta em prática a proposta didática a ser apresentada neste trabalho —, por exemplo, conta com uma espaçosa e confortável biblioteca, cujo acervo é respeitabilíssimo. Desgraçadamente, porém, as estantes, apinhadas de livros, são raramente visitadas. Em contrapartida, os computadores ficam quase invisíveis, tal o aglomerado em derredor. Poder-se-ia especular que os discentes estão ali consultando o saber “explicado, documentado, ilustrado, sem maior número de erros do que nas melhores enciclopédias” (SERRES, 2015, p. 45), mas essa, sim, parece ser uma esperança utópica (bem menos tangível que um eventual encontro com os clássicos). Perrone-Moisés (1998, p. 204), em “Altas Literaturas”, compartilha desse pessimismo:

Não há sinais de que as novas tecnologias da comunicação estejam contribuindo para a troca de informações culturais consistentes e significativas; o que se vê é uma proliferação de dados superficiais, relativos a todas as áreas e todas as culturas, embalados em invólucros vendáveis e percíveis na memória dos usuários. Parece-me difícil concordar com os otimistas, que veem, na quantidade de informações circulantes no ciberespaço, uma riqueza de significados democraticamente disponíveis. A superabundância e a rapidez dessas informações não permitem, ao usuário, nenhuma seleção real; a percibilidade quase imediata das mesmas impede qualquer visão de conjunto e qualquer crítica. A informação "cultural" é consumida como qualquer outra e, mais do que nunca, dependente de modas efêmeras criadas pelo mercado.

De qualquer forma, há de se levar em conta a seguinte premissa: se existem táticas a partir das quais as plataformas digitais podem estimular a proximidade entre jovens e clássicos literários, deve-se — sem arroubos de vanguardismo cabotino —, investir nessas táticas.

Pois o jovem aluno pertence a uma geração que não é a do professor, e há muito tempo a literatura “não é mais a única a reclamar para si a faculdade de dar uma forma à experiência humana”. Para essa turma imberbe, “diferentes mídias, ultimamente consideradas menos dignas, têm uma capacidade comparável de fazer viver.” (COMPAGNON, 2009, p. 45). Os adolescentes “não têm mais a mesma cabeça”, já que “podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integram nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados” (SERRES, 2015, p. 19).

Trata-se de um quadro aparentemente irreversível, e urge aceitá-lo, ainda que com um espesso catálogo de ressalvas. Não é unânime, por exemplo, que a juventude esteja lucrando cognitivamente com a atenção pluridivida:

Atualmente, é inegável o fascínio dos agentes educacionais diante das facilidades de acesso a informações obtidas por meio do clicar do mouse. Porém, parte-se do pressuposto de que a velocidade de reposição e de absorção de tais informações, difundidas nos mais variados sites, provoca consequências não só na capacidade de concentração, como também no processo formativo. Pois dificilmente as informações são elaboradas para que possam produzir novos significados, uma vez que a concentração é focada num determinado conteúdo para, logo em seguida, ser triturada assim que um novo link é acessado. Falta, portanto, o tempo necessário para a reflexão desses mesmos conteúdos, sendo esta a condição fundamental para o desenvolvimento de consciências críticas, tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos. (ZUIN&ZUIN, 2011, p. 222)

Serres (2015, p. 27) refuta com veemência a ideia de que o aluno gerencia sofrivelmente o bombardeio de informações a que é submetido no âmbito do virtual: “não venham me dizer que faltam ao aluno funções cognitivas que permitam a assimilação do saber” pulverizado, isto é, o saber não mais concentrado, presente em todo lugar. Segundo o autor, essas funções também são objeto de transformação, metamorfoseando-se “com o aparato e por meio dele”.

Não obstante a convicção de Michel Serres, verifica-se que, nas salas de aula, os alunos têm ficado um tanto fora de esquadro no quesito *concentração*, devido às infinitas janelas que, a toque de caixa, vão sendo chumbadas e descortinadas em suas pequenas telas retangulares:

[...] a máquina audiovisual emite um pequeno choque no sensorio humano, mesmo sendo quase imperceptível. Tal choque tem o caráter de uma injeção diminuta de adrenalina. A injeção singular instiga a atenção. Bilhões delas, porém, têm o efeito contrário. Absorvem-na, corroem-na a ponto de sugá-la. Eis o seu vampirismo. (TÜRCKE, 2010, p. 6)

Dilacerada pelo vertiginoso afluxo de informações, a atenção, componente imprescindível para o ato de ler, se esvai nos desvãos da atualidade, cujas “formas de vida [...] se afastam das representações leitoras anteriores”, uma vez que “não propiciam atividades de ritmo sustentado e concentrado” (COLOMER, 2007, p. 47).

Grande arauto da cibercultura — “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17) — o próprio Pierre Lévy admitiu, em entrevista à revista *Gestão Educacional*, a vilania do celular em certas situações escolares nas quais deveria imperar a concentração: “Bom, eu também tenho alunos e, quando eu dou aula, eles ficam olhando para o celular também. Eu sou supersevero. Eu proíbo que eles olhem o celular durante a aula”. (LÉVY, 2013)

Na mesmo depoimento, Lévy garante que

A gestão da atenção não é algo que começou com as ferramentas digitais. A disciplina mental, aprender a concentrar-se, é algo que sempre foi útil e que deve também ser

aplicado com essas ferramentas. Não é possível estar diante de uma tela de computador e, de uma hora para outra, esquecer o que se está fazendo e ir fazer outra coisa, de qualquer jeito. Diante do computador, é necessário controlar a sua mente e se concentrar num objetivo de aprendizagem e de colaboração [...] É a responsabilidade pessoal que faz a diferença.

Terá o aluno — ainda imaturo, magnetizado por ímãs imagéticos que lhe anestesiaram a imaginação — alguma condição de controlar sua mente e impor a si próprio uma responsabilidade desse naipe? Tudo indica que não. A leitura “em movimentos longos, lentos, como que pairando no espaço, sem peso” (MANGUEL, 1996, p. 340) converte-se, então, em peça de algum museu imaterial, já que, frente a apelos “berrantes”, que “continuamente cintilam na tela”, numa irresistível “torrente de excitação” (TÜRCKE, 2010, p. 65), nem o ambiente escolar tem se mostrado capaz de proporcionar ao aluno momentos de leitura detida, absorpta.

Serres (2015, p. 50) enxerga, no incômodo diante desse novo panorama, um ranço de saudosismo, um culto a modelos superados. Intercede em favor do novo paradigma de comportamento, atribuindo-lhe virtudes:

Quando a Polegarzinha usa o computador ou o celular, ambos exigem o corpo de uma motorista na tensão da atividade, e não o de um passageiro na passividade do relaxamento: demanda e não oferta. Ela arqueia as costas e não fica de barriga para cima. Empurre essa pessoinha para uma sala de aula: habituado para dirigir, seu corpo não suporta por muito tempo a poltrona do passageiro passivo. A Polegarzinha, então, se ativa, mesmo sem aparelho para dirigir. Algazarra. Ponha em suas mãos um computador e ela recupera os gestos do corpo-piloto.

Muitos pesquisadores, ao contemplarem a mesma cena, captam marcas de uma conjuntura bem mais aterradora. Para Türcke (2016), por exemplo, existe hoje uma inquietante propensão para o aumento dos casos de déficit de atenção na infância. Inaptas para qualquer tarefa que, como a leitura, demande tempo, concentração e empatia, essas crianças e adolescentes, cuja constante agitação motora só pode ser contida por celulares, tablets ou computadores, representam, para o filósofo alemão, sintomas de um mal que a escola atual precisa querer frear.

“Educadores e professores que praticam com muita calma ritmos e rituais comuns”, “[...] que se recusam a adaptar a aula a padrões de entretenimento da televisão”, “[...] que reduzem o uso de computadores ao mínimo necessário”, clarifica Türcke (2016, p. 140), “são membros da resistência de hoje”:

... a ideia do freio pode tornar-se extraordinariamente produtiva, pois pode tornar-se o denominador comum de inúmeras ações e atividades dispersas e desconexas, nas quais o potencial difuso de revolta, presença na condição de vício em geral, recebe o perfil de resistência. [...] A dosagem pertence à vacina, e todo dosar é freio, ou seja,



alimentar o organismo com substância tóxica em doses pequenas, de tal modo que ela domine ao invés de ser por ela subjugado (TÜRCKE, 2010, p.303-304)

A proposta de mediação deste trabalho se alinha com o espírito dessa empreitada. Usar-se-á a internet com o comedimento que lhe cabe no terreno da literatura, isto é, como um discreto e funcional corredor rumo aos salões monumentais, aos cômodos incômodos e às sacadas originalíssimas dos grandes clássicos — romances engenhosos e enriquecedores cuja leitura pode cooperar, evidentemente, para travar o atordoante “consumo de estímulos audiovisuais, ao promover o ‘parar para pensar’ do aluno” (ZUIN&ZUIN, 2011, p. 238). Esse é um dos horizontes que este trabalho se permite avistar, sem elitismo, passadismo ou utopismo. “Como escreveu Benjamin: Marx afirmou que as revoluções são as locomotivas da história mundial. Mas talvez sejam algo totalmente diferente. Talvez as revoluções sejam a alavanca para o freio de emergência da humanidade, que viaja nesses trens.” (TÜRCKE, 2010, p. 248).

#### 4. POR QUE, ENTÃO, LER OS CLÁSSICOS?

Para aqueles que amam a literatura e em seu mundo embrenham-se intrépida e deleitadamente, talvez pareça óbvio em demasia asseverar que a leitura dos clássicos constitui um bem inestimável para o indivíduo; prescindiria de defesa, por conseguinte, tal ideia. Contudo, a crise por que já passava a literatura nas últimas décadas do século XX (PERRONE-MOISÉS, 2000) ganhou novos desdobramentos com a revolução digital da virada do milênio, subtraindo da argumentação em favor da grande literatura sua eventual redundância e tornando-a, pois, necessária e premente:

Pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam; nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. (COMPAGNON, 2009, p. 21)

Logicamente, os aficionados em literatura continuam abdicando de explicações persuasivas; todavia, a se julgar pelo aparente desinteresse que grassa na juventude, esse clã tende a se apequenar ante uma multidão que não reconhece nas grandes obras da literatura universal qualquer valor aplicável à vida na sociedade do consumo e do espetáculo: “A literatura, que durante séculos ocupara um papel relevante na vida social, tornou-se cada vez menos importante. Na ‘sociedade do espetáculo’ [...], fica confinada a um espaço restrito na mídia” (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 177).

Em um mundo que padece de “uma superabundância textual, e em que os textos escritos que são oferecidos vão muito além da capacidade do leitor para deles se beneficiar” (CHARTIER, 2004, p. 139, tradução nossa), vaticina-se, com apreensão, que a leitura literária

herdará a proliferação hiperdinâmica das imagens e funcionará cada vez mais de forma veloz, superficial e com escassa intervenção da memória: o leitor há de surfar muito e mergulhar pouco. Pelo viés daquela pulsão fragmentária, consagram-se procedimentos de leitura que, perante textos literários complexos, isolam farrapos arrancados a uma organicidade que lhes escapa. *A Divina Comédia, Os Lusíadas, o Dom Quixote, Ulisses ou Grande Sertão: Veredas* serão, deste ponto de vista e como totalidades, cada vez mais ilegíveis. (REIS, 2015, p. 39)

Derrubar essa infausta previsão só é possível caso se acredite genuinamente no poder singular da literatura, já que ela própria “parece,” — avalia Antoine Compagnon — “por vezes, duvidar de seus fundamentos frente aos discursos rivais e às novas técnicas”, maciçamente representadas pelo audiovisual e pelo digital. “Desde a modernidade a literatura entrou na ‘era

da suspeita””, de sorte que “doravante a leitura deve ser justificada” (COMPAGNON, 2009, p. 22-23).

Assim sendo, convém inventariar os benefícios que o indivíduo granjeia a partir da leitura de clássicos da literatura. Em outras palavras, torna-se imperioso responder à oportuna indagação de Compagnon (2009): literatura para quê?

#### 4.1. Autoconhecimento e Construção da Identidade

Notadamente no caso do adolescente, afigura-se um tanto intrincada a missão de erigir uma identidade própria na contemporaneidade, porquanto são muitos e insistentes os convites a que se siga um modelo pasteurizado e rasteiro de consumidor diletante, espécie pacata e obtusa de ovelha pastoreada pela voz inaudível do mercado, tiete obediente e atenta aos conselhos de celebridades.

Sem forças para despir-se do uniforme de pastiche ambulante, o jovem acaba por adorná-lo, imitando irrefletidamente grotescos arquétipos que despontam, aos borbotões, na TV, na publicidade e na internet. Não lhe é dada a chance de sondar outras formas de viver, de pensar, de agir. Ninguém lhe disse que é factível, sim, sair da labiríntica e alienante fila dos balcões de estilos de vida, em que se vendem promessas de felicidade e consolos regressivos. Bueno (2002, p. 29-30) adverte que

[...] nem seria preciso enfatizar o peso do imaginário, como uma força que molda as percepções, as opiniões, o comportamento e o sentido do mundo. Imaginário da mercadoria, lembremos, que tem na propaganda sua verdadeira cultura, e que tende ao *homogêneo e linear*, de jeito nenhum ao plural e ao aberto, convidando ao feliz convívio de diferentes linguagens, culturas, etnias e visões de mundo. O que está à venda, no mundo todo, são cada vez mais *imagens*, e não diretamente *coisas*, feitas e produzidas por quem trabalha. Estão à venda as marcas das grandes corporações, inseparáveis de estilos de vida que circulam pela vida social e são incorporados ao mundo da mercadoria.

É nesse sentido que a literatura pode funcionar como um desvio na rota pré-programada. A leitura de obras edificantes faculta ao leitor a opção de recusa, permite-lhe esboçar atalhos idiossincráticos pelos meandros da vida:

[...] ler pode fazer com que a pessoa se torne um pouco mais rebelde e dar-lhe a ideia de que é possível sair do caminho que tinham traçado para ela, escolher sua própria estrada, sua própria maneira de dizer, ter direito a tomar decisões e participar de um futuro compartilhado, em vez de se submeter sempre aos outros. Quando nos familiarizamos com os jogos de linguagem ficamos menos desprotegidos diante do

primeiro charlatão que passa e se propõe a curar nossas feridas com uma retórica simplista. (PETIT, 2009, p. 100-101)

Essa afirmação de singularidade e de autonomia passa pelo autoconhecimento, o qual, em meio à opacidade dos simulacros pós-modernos — “imagens hegemônicas na sociedade da hipervisibilidade” (FABBRINI, 2016, p. 64) —, torna-se tarefa custosa, dado que a margem para a fuga de uma completa e irrevogável autoanulação é cada vez mais apertada. Baudrillard (1991, p. 197) já dizia que “Estamos fascinados por todas as formas de desaparecimento, do nosso desaparecimento. Melancólicos e fascinados, tal é a nossa situação geral numa era de transparência involuntária”.

Doutrinados por um hedonismo vazio e ansioso, que se alia a um suposto ideal de eficácia — “Gozo, narcisismo, competitividade, sucesso, performance, realização, desempenho” (LIPOVETSKY; CHARLES, 2004, p. 55) —, os jovens raramente acham o tempo para descobrir a si próprios. Falta-lhes, também, coragem e segurança para tanto, pois tais tesouros não vêm como brindes nos combos que lhe empurram goela abaixo desde a tenra infância. A literatura pode, para muitos desses jovens, soar como a voz que reverbera recôndita e timidamente em seu âmago, e que não tem vez no tumulto e no alarido da “inflação de signos” (BAUDRILLARD, 1991, p. 22), na “torrente de excitação midiática do espetacular” (TÜRCKE, 2010, p. 65):

Vocês poderão observar que, para os jovens, como eu disse, muita coisa está em jogo na leitura. E que há um domínio no qual, para eles, o livro supera o audiovisual: o domínio que se abre para o sonho e que permite construir-se a si mesmo [...] Os livros se oferecem a eles [...] quando tudo parece estar fechado: suas feridas e esperanças secretas, outros souberam dizê-las, com palavras que os libertam, que revelam algo que eles, ou elas, ainda não sabiam que eram. (PETIT, 2009, p. 56)

SNYDERS (1993, p. 143) respalda essa visão ao advogar uma cultura que

leve o aluno a se compreender melhor, a se sondar melhor. É como se o autor apreendesse e sentisse melhor que ele o que se passa nele; a cultura encontra palavras adequadas para exprimir o que ele gostaria de dizer. Os homens necessitam de um porta-voz, um ‘Édipo que lhes explique seus próprios enigmas’, pois nossos sentimentos e nossas experiências são com tanta frequência indecisos, em contradição uns com os outros — e é justamente aí que temos necessidade de orientação.

Petit (2009, p. 38-39) ampara-se na mesma lógica:

[...] ler permite ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência. É o texto que “lê” o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar [...] Os escritores nos ajudam a nomear os estados pelos quais

passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a compartilhá-los. Graças a suas histórias, escrevemos a nossa, por entre as linhas.

Como “os mais desprovidos de referências culturais são os mais propensos a se deixar seduzir por aqueles que oferecem próteses para a identidade” (PETIT, 2009, p. 72), a escola pública não pode se esquivar da missão de apresentar as grandes obras da literatura. Nelas, o aluno talvez se depare com palavras que traduzem suas aflições e consubstanciam suas expectativas; talvez detecte facetas de seu íntimo que, por lhe faltarem os termos certos, permaneciam-lhe invisíveis, “como a imagem fotográfica que ainda não foi mergulhada no banho no qual irá ser revelada” (BERGSON, 2006, p. 155); talvez ele “*se* encontre graças ao que lhe é proposto, o reconheça como seu, faça-o seu — o ame” (SNYDERS, 1993, p. 143).

Para arrematar este subtópico, vem bem a calhar o parecer de Proust (2003, p. 35): “Na medida em que a leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar, seu papel na nossa vida é salutar.”

## 4.2. Ampliação do Repertório

Sentimentos, saberes, horizontes, capacidade crítica, humanização, comunicação — diversas são as variáveis que compõem o que se cognominou, no título acima, de *repertório*. Ler os clássicos literários incrementa-o sobremaneira; à proporção que as páginas dos mestres são lidas, aulas prodigiosas vão sendo ministradas. Cresce o conjunto de conhecimentos do leitor, bem como seu discernimento; matizam-se suas percepções, diversificam-se as nuances de sua emoção e de sua psique; outorga-se-lhe o direito de pensar além dos limites sociogeográficos, dos contextos sufocantes, dos primados pseudodefinitivos; inauguram-se, para ele, novas vias de acesso ao humor, ao diálogo e à temperança.

Essa educação dos sentidos e do intelecto, promovida pela literatura, tem sua proeminência redobrada numa época em que, travestida de pujança tecnológica, a barbárie se expande de modo implacável:

Todas as evocações do progresso, da alegria do progresso chocam-se, em nossos dias, com um obstáculo fundamental: o imenso desenvolvimento dos conhecimentos científicos e das realizações técnicas não proporcionou à condição humana um aperfeiçoamento equivalente e sim, muitas vezes, uma regressão, chegando à barbárie e, sem parar, à ameaça das grandes instabilidades. (SNYDERS, 1993, p. 203)

Estribando-se em Snyders, Bueno (2002, p. 36) rechaça o fetiche cibernético e defende que a obra-prima literária deve ser um direito de todos, uma vez que assim os sentidos humanos “podem ser educados para perceber e entender muito mais que apenas sombras e fantasmas projetados nas paredes de uma caverna [...], para algo mais sutil e elaborado que [...] a própria cegueira da sociedade do espetáculo”.

Há quem subestime os eflúvios de cognição e sensibilidade que emanam, qual vapores de um magma vulcânico, do ato de ler; atribuem a este nada mais do que uma predisposição avoada para viagens supérfluas e inconciliáveis com os requerimentos urgentes do presente e do real. Trata-se de um logro arquitetado pelo “senso comum da caverna pós-moderna”, afeito a uma “forma muito aguda de darwinismo social, de luta de todos contra todos, como competição cega que vai passando por eufemismos como os de progresso, modernização e qualidade total nas empresas” (BUENO, 2002, p. 20).

Na verdade, o espaço que a leitura abre para o devaneio é o mesmo que permite o distanciamento necessário ao espírito crítico, que, por sua vez, alicerça uma cidadania ativa (PETIT, 2009, p. 27-28). Ler “não é entrar num mundo mágico, irreal e alienado, mas captar a realidade mais intangível”, e um de seus preciosos e prazerosos frutos é o de “nos descobriremos capazes de descobrir” (AGUIAR, 2013, p. 160-161). A literatura desvela “ao homem sua própria humanidade”, prossegue Aguiar (2013), em total congruência com Antonio Candido:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 2004, p. 186)

Para Pennac (1993, p. 144), “a ideia de que a leitura ‘humaniza o homem’ é globalmente justa”, e “sem dúvida somos um pouco mais ‘humanos’ — compreenda-se, um pouco mais solidários com a própria espécie (um pouco menos ‘animal selvagem’) — do que antes, depois de termos lido Tchekhov”. Consequência natural da “educação das maneiras do espírito” (PROUST, 2003, p.46) engendrada pelo ato de ler.

Com efeito, a leitura literária encoraja o próprio homem a realizar passeios mais curiosos e penetrantes pelas cercanias do humano. Todorov (2014, p. 78) legitima essa ideia ao afirmar que

Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial.

Percebe-se, portanto, que a literatura burila a forma como o indivíduo apreende o mundo, refina seu modo de ver as coisas da vida, garante-o de métodos intuitivos para lidar com elas, auxiliando “no desenvolvimento de nossa personalidade ou em nossa ‘educação sentimental’”, diz Compagnon (2009, p. 46), que, na seguinte formulação, continua analisando a questão sob o mesmo prisma:

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. (COMPAGNON, 2009, p. 50)

Ao destacar a prevalência da literatura sobre outros discursos, Compagnon realça o caráter instrutivo da leitura literária, a qual entregaria a seus adeptos uma pesada bagagem de saberes. Proust (2003, p. 27) já intuía ser ela “uma conversação com homens muito mais sábios e mais interessantes que aqueles que podemos ter a chance de conhecer à nossa volta”. E, de fato, verdadeiros tratados de vários campos da ciência e do conhecimento desfilam aos olhos dos leitores, nos clássicos universais; lições sublimes são dadas por exemplos e acontecimentos dos romances, que aplicam preceitos “vagos e gerais” à particularidade “dos costumes e das ações”, configurando a “experiência humana” (COMPAGNON, 2009, p. 32). Este excerto de Barthes (2013, p. 18-19) ilustra à perfeição esse aspecto educativo, ou contudístico, da literatura:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor; que ela sabe algo das coisas — que sabe muito sobre os homens.

Note-se que nem sempre esse desprezioso saber irradiado pela literatura era ignorado anteriormente. É possível que o leitor já o dominasse (ou acreditasse dominar). Ainda assim, ele pode se surpreender enormemente com o fato de alguém tê-lo declarado primeiro, sendo esse um dos encantos inerentes ao clássico literário, na visão de Calvino (2007).

Por sinal, o escritor italiano apontou, como uma de suas *Seis Propostas para o Próximo Milênio*, a multiplicidade, valência que coincide com o que se está a investigar neste exato ponto do trabalho: “o romance como enciclopédia, como método de conhecimento e, principalmente, como rede de conexões entre os fatos, entre as pessoas, entre as coisas do mundo” (CALVINO, 1990, p. 123). Numa obra múltipla, o escritor encarna o desafio literário “de saber tecer em conjunto os diversos saberes e os diversos códigos” (p. 129), como num caleidoscópico *puzzle*.

No tocante ao acervo de saberes colecionado e catalogado pela literatura, as seguintes apreciações de Todorov vão ao encontro do posicionamento de Barthes:

Se entendermos assim a literatura e orientarmos dessa maneira o seu ensino, que ajuda mais preciosa poderia encontrar o futuro estudante de direito ou de ciências políticas, o futuro assistente social ou psicoterapeuta, o historiador ou o sociólogo? Ter como professores Shakespeare e Sófocles, Dostoievski e Proust não é tirar proveito de um ensino excepcional? E não se vê que mesmo um futuro médico, para exercer o seu ofício, teria mais a aprender com esses mesmos professores do que com os manuais preparatórios para concurso que hoje determinam o seu destino? (TODOROV, 2014, p. 93)

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido, pode-se dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo. (TODOROV, 2014, p. 77)

Todorov (2014, p. 78) acrescenta que um romance como *O Idiota*, de Dostoievski, “pode ser lido e compreendido por inúmeros leitores, provenientes de épocas e culturas muito diferentes”, ao passo que um texto de cunho estritamente filosófico sobre o mesmo romance ou a mesma temática estaria ao alcance de uma minoria versada em filosofia.

O contraste operado por Todorov pode ajudar a rebater a concepção segundo a qual romances, contos ou poemas muito antigos não ensinam coisa alguma aos mais jovens. Seriam desinteressantes, cansativos, obsoletos, incapazes de viabilizar qualquer descoberta útil para a vida nas megalópoles do século XXI.

Tal concepção — muito cômoda para quem lucra com a “lógica das trocas econômicas e da vida definida pelas empresas e pelo consumo” e com o “mal-estar na civilização urbana criada pelo capitalismo” (BUENO, 2002, p. 287) — acaba por sonegar ou desqualificar parte do repertório a que se reporta este subtópico. Disseminado, como um vírus, até mesmo no seio de respeitáveis equipes de professores, esse falso truísmo soa convincente e acarreta, em última instância, um desfalque irreparável na formação da juventude.



Paladino dos clássicos literários e de seu lugar cativo na educação colegial, Calvino instiga o debate, pondo-se na trincheira oposta: “Por que ler os clássicos em vez de concentrarmos em leituras que nos façam entender mais a fundo o nosso tempo?” (2007, p. 14). Respondendo à própria pergunta, Calvino esclarece em seguida que os clássicos de todos os tempos e as atualidades podem e devem contracenar, revezando-se entre os papéis — mutuamente imprescindíveis — de som que preenche o interior da casa e rumor que vem do lado de fora da janela.

Snyders (1993, p. 150-151) contribui com a discussão sobre essa matéria:

No final das contas, o êxito do ensino, aqui, consiste em integrar ao passado o presente da cultura. [...] Não se trata de propor aos alunos (somente) o sentido histórico da obra, tal como ele quis e concebeu em sua criação. Não é obrigatório que eles coincidam com a intenção primitiva, o “horizonte” dos primeiros leitores — o qual poderia estar seriamente ameaçado de não mais se relacionar com a sensibilidade atual deles.

Mas se a obra do passado sobrevive e nos dá alegria hoje, é porque ela é rica em significados múltiplos, tão rica que cada geração pode encontrar nela respostas a suas interrogações, resposta adaptada à sua época: um sentido presente; a obra nos diz respeito, ela tem valor em relação ao que estamos vivendo.

A reflexão acima faz lembrar observação pertinente de Manguel (1997, p. 83): “O que é certo é que o ato de ler, que resgata tantas vozes do passado, preserva-as às vezes muito adiante no futuro, onde talvez possamos usá-las de forma corajosa e inesperada”.

Petit (2009, p. 185) cita um fragmento de entrevista concedida pelo escritor japonês Kenzaburo Oe (Jornal *Libération*, 9/11/1989) para mostrar que, na esfera literária, as fronteiras espaço-temporais não obstruem o aprendizado, a identificação:

“Durante os anos que passei em Tóquio sentia muita falta da minha aldeia e teria adorado encontrar livros que me falassem desse sentimento, mas eles não existiam. Só se escrevia a respeito do centro do Japão, sobre Tóquio, porque era esse centro que fazia a guerra. O que me interessava era a cultura periférica, a de minha aldeia na floresta. Encontrei o que procurava lendo Rabelais.”

As palavras que mais lhe diziam algo sobre sua aldeia japonesa tinham sido escritas por um escritor do século XVI que vivia na França, no outro extremo do mundo.

Esse caso, tantas vezes reproduzido nas relações entre leitor e livro ao longo da história, certifica que um dos poderes do literário é o de suprimir divisas, esticando circunjabências até o infinito. Ler conduz ao outro, estimula a tolerância; desloca cronológica e territorialmente; derruba muros, quebra grilhões; redesenha perspectivas, amplia os círculos de pertencimento — “que se estendem para além do parentesco, da localidade, da etnicidade” (PETIT, 2009, p. 95):

A lição que a leitura nos ensina pode ser ainda, como dizem muitos, a de que antes de pertencer a este ou àquele território, somos seres humanos. [...] A leitura, tal como é

praticada atualmente, convida a outras formas de vínculo social, a outras formas de compartilhar, de socializar, diferentes daquelas em que todos se unem, como se fossem um só homem, ao redor de um chefe ou de uma bandeira. Ler [...] é conhecer a experiência de homens e mulheres, daqui ou de outros lugares, de nossa época ou de épocas passadas [...], é uma promessa de não pertencer somente a um pequeno círculo. (PETIT, 2009, p. 93-96)

No tabuleiro da vida, a ausência de contato com o universo fabulado (CANDIDO, 2004, p. 174) pode fazer o jogador regredir seguidas vezes ao ponto de partida. Restar-lhe-á o microcosmo de suas origens, com a ampulheta estagnada. Há casas e peças longínquas que só chegam a ser conhecidas caso se arremesse com certa perícia o dado, ou se faça uso arguto de determinada carta. A literatura é a necessidade vital que, suprida, “dota o homem moderno de uma visão que o leva para além das restrições cotidianas” (COMPAGNON, 2009, p. 36), providenciando-lhe pistas para um melhor manuseio dos dados, das cartas, das fichas, das roletas, enfim, de tudo que está envolvido nos lances da existência. Lendo, o jogador dispensa a estreiteza do manual de instruções: conquista autonomia, adquire mobilidade. E então executa périplos e saltos pelo tabuleiro, pratica *sandboard* no interior da ampulheta:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio — alguns dirão até mesmo o único — de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos. (COMPAGNON, 2009, p. 47)

Esse alargamento de horizontes ganha contornos dramáticos no caso dos adolescentes mais pobres, que, usualmente, veem-se impossibilitados de cogitar uma ordenação alternativa, de transitar por ambientes diferentes, de testar itinerários inéditos, de provar outras receitas, em outras panelas. Para esses jovens, a leitura dos clássicos da literatura pode ser o único jeito de atravessar as demarcações que lhes são impostas. Por isso, cabe ratificar que

A pretensa democratização do ensino, como nivelção baseada na “realidade dos alunos”, redundando em injustiça social. Oferecer aos alunos apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar esse repertório. Qualquer que seja a extração social do aluno, sua inteligência lhe permite a aprendizagem da leitura literária. (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 28)

Petit (2009, p. 43-44) esmiúça essa conexão entre leitura, dilatação de horizontes e pobreza:

Ao compartilhar a leitura [...], cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui ou de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. [...] ler possibilita abrir-se para o outro [...] pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade

mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma. Ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal.

A pobreza material é temível porque priva a pessoa não apenas dos bens de consumo que tornam a vida menos dura, mais fácil, mais agradável; não apenas dos meios de proteger a própria intimidade; mas também dos bens culturais que conferem dignidade, compreensão de si mesmo e do mundo, poesia [...] A pobreza impede de participar em uma sociedade, de estar ligado ao mundo através do que produziram aqueles que o integram: esses objetos culturais que circulam e desembocam em outros círculos diferentes do parentesco ou do bairro, que são o espaço do íntimo e do que se compartilha para além das fronteiras do espaço familiar. E para se pensar, se definir, muitas vezes, só resta aos pobres se ligar a uma comunidade mítica ou a um território, mesmo que seja um pedaço de calçada.

De acordo com Petit (2009, p. 83), conquanto a leitura seja um “gesto solitário, introvertido”, faz com que os jovens “descubram o quanto podem estar próximos das outras pessoas”. Ainda segundo a autora, os adolescentes que leem literatura são, ao contrário do que se poderia pensar, “os que mais têm curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelas questões sociais”. Isolamento que aproxima, silêncio que aguça o ouvir, aventura onírica que engaja na luta do dia a dia: bonitos paradoxos, indubitavelmente.

A tese de Michèle Petit é, se não consensual (sempre haverá quem impute à leitura literária exclusivamente um teor de lazer anódino e evasivo), ao menos bastante difícil de retorquir. Parece existir — a prática em sala de aula o comprova — uma relação biunívoca entre o gosto pela literatura e a capacidade crítica. “As produções literárias”, sustenta Candido (2004, p. 179), brindam “a nossa percepção e a nossa visão do mundo” com um “enriquecimento difícil de avaliar”.

Calvino (1986 apud BRAGATTO FILHO, 1995, p. 7) trafega no mesmo sentido ao postular que “a leitura abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, isto é, de liberdade”. Ler os grandes livros favorece o erguimento paulatino de um arcabouço intelectual que habilita o homem a “fazer perguntas”, “mudar a direção do olhar”, “não aceitar as máscaras e mentiras da época”, “não se deixar cegar”, “perceber os jogos de poder e suas tristes figuras” e “continuar decifrando sinais” (BUENO, 2002, p. 323; 338-339). A seguinte passagem de Colomer (2007, p. 70) encerra nítida afinidade com esse modo de encarar o aprimoramento crítico desencadeado pela leitura literária:

A literatura, precisamente, é um dos instrumentos humanos que melhor ensina “a se perceber” que há mais do que o que se diz explicitamente. Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhe permitirão sobreviver, aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio.

Frequentemente, como acabamos de fazer, se alude a isso como a aquisição de uma capacidade crítica de “desmascaramento” da mentira, um meio para não cair nas armadilhas discursivas da sociedade. Mas não é necessário dar a essa percepção esse sentido negativo. Também lemos criticamente para apreciar os matizes e contradições, para que se iluminem as relações mais complexas entre os fenômenos e acontecimentos, para ver o mundo de forma mais “inteligível”, ou seja, para sermos, em definitivo, mais “inteligentes”.

“Ensinando-nos a não sermos enganados pela língua, a literatura nos torna mais inteligentes, ou diferentemente inteligentes”, concorda Compagnon (2009, p. 39). Essa senha para abrir a mente e acessar o juízo crítico, a literatura só consegue capturá-la porque é um contrapoder, “é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder” (COMPAGNON, 2009, p. 34). Já dizia Roland Barthes:

Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*. [...] As forças de liberdade que residem na literatura não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor que, afinal, é apenas um "senhor" entre outros, nem mesmo do conteúdo doutrinal de sua obra, mas do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua (BARTHES, 2013, p. 17-18)

### 4.3. Apropriação da Língua

Em qualquer levantamento sobre as finalidades do ensino escolar que se faça entre educadores de todos os segmentos, é muito provável que uma resposta como “tornar o aluno apto para expressar-se plenamente” seja, talvez até disparadamente, a mais registrada.

Levando-se em conta que, ao proferir ou assinalar tal resposta, o professor ou pedagogo estaria certamente tomando a língua como principal meio de expressão — não o único, obviamente, pois existem a dança, a pintura e tantos outros —, compete à escola questionar-se séria e profundamente sobre o que tem feito para, efetivamente, aperfeiçoar o modo como o aluno se exprime através da língua.

A pesquisa, claro, é fictícia, um reles exercício de imaginação; mas a elucubração suscitada é de tal monta que toca em camadas abissais da educação. Crê-se que, no âmbito da apropriação da língua, os resultados do trabalho escolar não têm sido satisfatórios, apesar do imenso volume de energia despendido.

Esse insucesso tem relação direta com a indiferença da escola no que diz respeito à leitura dos clássicos universais. Neles, a sintaxe esmerada, a dicção esculpida, o léxico preciso, a prosódia maviosa, o xadrez verbal (com seus blefes e flertes), “a fusão inextricável da mensagem com a sua organização” (CANDIDO, 2004, p. 178), tudo isso converge para que “a

literatura — [...] aquela que responde a essas exigências” seja “a Terra Prometida em que a linguagem se torna aquilo que na verdade deveria ser”. (CALVINO, 1990, p. 74). Portanto, quando apartado dessa Canaã linguística, estranhamente desdenhada pelo ensino formal, o aluno não tem a chance de provar o leite e o mel que escorrem do idioma. Entopem-no com picadinhos de textos e saladas de gêneros discursivos constantes dos mal-ajambrados cardápios de currículos e livros didáticos. Privam-no de captar a língua em “sua grandeza”, em sua “mais elevada forma de beleza” (SNYDERS, 1993, p. 179).

Em vez de aproximar o aluno dos livros de literatura, elementos-chave de uma relação profícua com a cultura escrita e com o desempenho escolar, o ensino brasileiro tem lançado mão de abordagens que, fantasiadas de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” (BRASIL, 2000), entronizam estratégias pavoneantes e absolutamente inócuos. Um carnaval de discursos falsamente inclusivos infesta documentos oficiais — em que “conteúdos tradicionais” como a literatura “são deslocados para um segundo plano” (BRASIL, 2000, p. 18) — e subtrai das salas de aula aquela que deveria ser sua comissão de frente: a leitura dos clássicos.

Rebaixado à categoria de adereço, o contato direto com as obras-primas literárias na escola é substituído por metaleituras digeríveis, trivialidades programáticas e hiberbolizações teóricas que fazem, irônica e perversamente, o zênite da cultura ser visto como algo tolo e risível: ler os clássicos em sala de aula seria, pelo ângulo distorcido de muitos, “perda de tempo”, “encher linguiça” (BRAGATTO FILHO, 1995, p. 95).

Ocorre que a pretensão de falar mais alto do que os clássicos, abafando-lhes o discurso “claro e articulado” (CALVINO, 2007, p. 15), é, para além de um sinal de soberba (TODOROV, 2014), um inconcebível descaso para com o préstimo que a leitura literária pode ter na forjadura dos jovens, inclusive na seara linguística:

Patrocinando-se, com competência e dinamismo, a leitura de textos literários na escola, ter-se-á, com certeza, uma condição muito mais eficiente para o pleno desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos [...]. Cumpre explicitar-nos melhor: se a arte literária se constrói pelo signo escrito, ele, como símbolo de representação, idealização, criação e expressão de realidades e irrealidades, como linguagem estética, em suma — aquela que comunica, seduz, emociona, toca a ponto de fazer ver, sentir, viver — tal linguagem, trabalhada como recurso artístico, caracteriza-se por seu dinamismo, força, vitalidade, colorido, criatividade, flexibilidade [...] Eis a importância do conviver-se com tal linguagem (BRAGATTO FILHO, 1995, p. 90-91)

Nos grandes autores, a poesia “visita suas margens”, procedendo a uma “ultrapassagem dos limites da linguagem ordinária” (COMPAGNON, 2009, p. 37-38). Sendo assim, a leitura de suas obras excelsas traça um percurso muito bem pavimentado rumo a um uso mais

desenvolto da língua, e não apenas por parte de uma elite privilegiada. Quando ao alcance de todas as classes — e isso não é uma ingênua quimera —, “as formas de expressão literária podem sugerir que é possível ocupar um lugar na língua, inventar uma maneira própria de falar, em vez de ter sempre que recorrer aos outros” (PETIT, 2009, p. 70-71).

Haveria mesmo uma eficácia um tanto singela, no aprendizado da gramática normativa e na assimilação das técnicas de produção textual, caso as aulas que se prestassem à descrição dos mecanismos do texto fossem entremeadas com farta oferta de clássicos, os quais espelhariam tais engrenagens em seu funcionamento mais afinado, fecundo, inventivo e industrioso. Não parece frutífero preterir, no ensino escolar, essas preeminentes aulas práticas de língua, em nome de um estudo de “natureza basicamente transdisciplinar de linguagem entre as linguagens que estrutura e é estruturada no social e que regula o pensamento para certo sentido” (BRASIL, 2000, p. 17).

O palavrório filosofante das orientações superiores assume para si um messianismo sociológico que acaba resultando num vale-tudo perturbador: “Deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos” (BRASIL, 2000, p. 22). Pergunta-se, com Perrone-Moisés (2006, p. 22): “Deixar falar e escrever de todas as formas é compatível com a organização dos textos?”.

A retórica simplista dos Parâmetros Curriculares Nacionais sintomatiza o estado em que se encontra o ensino de língua portuguesa no Brasil. Perdidos entre o maravilhamento com a internet, a inflação conceitual e terminológica, o reducionismo oposto a essa inflação e as turvas diretrizes que vêm de cima, muitos professores procuram um norte em oficinas, seminários, workshops, congressos, simpósios, reciclagens e tantos outros eventos, no entanto a solução para a maioria das inquietações derivadas desse emaranhado de vertentes sobrevém ao mero folhear de páginas do clássico literário.

[...] não tenho dúvida de que concentrar o ensino de Letras nos textos iria ao encontro dos anseios secretos dos próprios professores, que escolheram sua profissão por amor à literatura, porque os sentidos e a beleza das obras os fascinam; e não há nenhuma razão para que reprimam essa pulsão. (TODOROV, 2014, p. 31)

Se o processo ensino-aprendizagem de língua sempre partisse do pressuposto de que “os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27), poder-se-ia deduzir mais facilmente que “a função da literatura é manter a linguagem em boa forma, e disso depende a própria saúde do pensamento” (POUND, 1929, apud PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 64). A ausência dos clássicos na escola inflige, portanto, certo sedentarismo ao manejo da língua e, de

forma indireta, também ao raciocínio. Finda a trajetória estudantil regular, não há *personal trainer* de cursinhos ou afins que recupere por completo o tónus linguístico desperdiçado. A fase ideal para iniciar-se em semelhante ginástica da mente, poderosa série de intensos exercícios idiomáticos, é mesmo a escolar.

Não se está aqui pretendendo que a leitura literária tenha, como propósito-mor, a depuração linguística do leitor; esse não deve ser, em hipótese alguma, o intuito com que se lê. Seria artificial e descabido. Uma inversão de valores. Porém, é manifesto que a boa literatura carrega consigo um poder de antídoto involuntário para o mau uso da língua. O ganho do leitor no trato linguístico dá-se de forma espontânea, não-programada.

Em ensaios de vasta repercussão, Calvino procurou delinear os traços comuns aos clássicos já conhecidos e aos vindouros. Muitos critérios de que o autor se serve estão relacionados com essa espécie de elixir literário que “corrige os defeitos da linguagem” (COMPAGNON, 2009, p. 37), entre eles a imprecisão:

Às vezes me parece que uma epidemia pestilenta tenha atingido a humanidade inteira em sua faculdade mais característica, ou seja, no uso da palavra, consistindo essa peste da linguagem numa perda de força cognoscitiva e de imediaticidade, como um automatismo que tendesse a nivelar a expressão em fórmulas mais genéricas, anónimas, abstratas, a diluir os significados, a embotar os pontos expressivos, a extinguir toda centelha que crepita no encontro das palavras com novas circunstâncias.

Não me interessa aqui indagar se as origens dessa epidemia devam ser pesquisadas na política, na ideologia, na uniformidade burocrática, na homogeneização dos *mass-media* ou na difusão acadêmica de uma cultura média. O que me interessa são as possibilidades de salvação. A literatura (e talvez somente a literatura) pode criar os anticorpos que coíbam a expansão desse flagelo linguístico. (CALVINO, 1990, p. 74)

É forçoso relatar que, para uma parcela substancial dos professores de português, firmar a leitura dos clássicos como pilar precípua do ensino de língua seria um despautério. Abundam, no atual cenário, correntes nas quais predomina uma comichão por textos jornalísticos e publicitários, a pretexto de se lapidar o juízo crítico do aluno, sendo este instado a uma produção copiosa de dissertações argumentativas.

Encontra-se em plena vigência um pluralismo falsamente democratizante, que tenta cingir a realidade do aluno (em vão, porque dela não toma distância) e talhá-lo para o “mercado de trabalho”. Tal abordagem incorre em graves erros: derrapa num interpretacionismo inosso em cima de textos que não exibem a língua em seu máximo fulgor; privilegia um instrumentalismo que, longe de levar o aluno a uma apropriação genuína da língua, ceifa-lhe a poesia, o capricho verbal.

Estivesse centrado na linguagem que “consegue suas aberturas para o infinito sem o menor congestionamento” — como diz Calvino (1990, p. 65) a respeito de Borges —, peculiar aos pontos luminosos da literatura, o ensino de língua, no Brasil, não contemplaria, hoje, esse tétrico abismo entre esforços homéricos e resultados pífios. A leitura das estupendas obras literárias credencia os alunos a se valerem do manancial linguístico com maior desenvoltura, inclusive quando deles se cobra a elaboração de textos mais utilitários ou a articulação oral em diversificados contextos. Pode parecer uma ironia ferina, uma anedota traiçoeira, mas é a verdade cabal; Colomer (2007, p. 36) a testifica nesta límpida exposição:

[...] chegou-se a uma notável dissolução da literatura, colonizada ou perdida entre tantos requerimentos linguísticos, ou à sua simples supressão na prática, por falta desse tempo, que nunca se tem... para aquilo que não se considera verdadeiramente importante.

Ensinar a ler escrever textos “funcionais” continuou parecendo um conteúdo mais adequado para o êxito acadêmico e para a vida cotidiana nas modernas sociedades alfabetizadas. O desejo de “cientificidade” dos conteúdos propiciado pelas teorias da década de 1960 mudou-se agora para os exercícios sobre estratégias e habilidades, de modo que o ensino da leitura e da escrita se entende como uma questão técnica que deve dar acesso ao uso dos discursos sociais através de práticas diferenciadas para cada um dos tipos de texto [...] visto o recente resultado deste enfoque no ensino, é possível afirmar que a restrição escolar da literatura não parece ter sido benéfica para a formação linguística dos alunos.

Talvez a questão resida no fato de que a familiarização com os distintos usos sociais do escrito, por um lado, e sua aprendizagem durante a infância, por outro, não se relacionam de forma mecânica. Já aludimos antes à consideração da literatura como “gênero segundo”, capaz de absorver qualquer discurso linguístico de maneira que, como se disse repetidamente, *a literatura nos prepara melhor para ler melhor todos os discursos sociais*. É uma ideia que sustenta que os textos literários constituem um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico geral [...]

Concluindo, parece que um dos pontos de debate na atualidade deveria ser buscar novas formas de estabelecer a função de aprendizagem linguística que a literatura é capaz de desenvolver na escola.

#### **4.4. Acesso ao Patrimônio Cultural e à Memória Coletiva**

As obras de arte em geral — não apenas as literárias — subsidiam a inserção do indivíduo no imensurável arquivo do gênero humano, confidenciando-lhe códigos do passado remoto que facilitam a cartografia do presente:

Mesmo que o espectador saiba que os eventos concretos de determinada obra artística estão completamente fora de sua vida, que pertencem ao passado, a força evocativa dessas obras reside no fato de que nelas é revivido e feito presente precisamente o próprio passado, e este passado não como sendo a vida anterior pessoal de cada indivíduo, mas como a sua vida anterior enquanto pertencente à humanidade (LUKÁCS, 1978, p. 268).



Porém é a literatura, dentre as variegadas formas de arte, aquela que gerencia esse ingresso de modo mais acurado e prolífico, pois “seu instrumento penetrante é a língua” (COMPAGNON, 2009, p. 55) e, “Por depender só da palavra, a literatura, na verdade, tem uma força que as artes combinadas não possuem. Ela abre um espaço enorme à projeção do leitor” (FRANCHETTI, 2009, p. 3). Calvino (1990, p. 11) sacramenta: “[...] há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar”.

Franchetti (2009, p. 7) afiança que “entre todas as artes, foi a literatura a que mais se identificou com o conceito de cultura, de civilização e de nacionalidade”. Logo, nela se ancora a

[...] *incursão na tradição cultural*, em uma espécie de praça pública onde se reúnem todas as perspectivas desde que os humanos contemplaram o mundo, ali onde ressoa o coro de vozes, o patrimônio dos textos, que se acumularam ao longo dos séculos. Cada texto, cada obra, se forma em relação com o que já foi dito pelos demais. Os livros [...] convidam a tomar assento nesse foro e a dele participar. Através de sua leitura, as crianças podem entender como funciona esse eco e estabelecer seu próprio diálogo pessoal com a tradição. [...] Definitivamente, as obras lidas ao longo da infância, como toda a experiência literária, propõem o acesso à formalização da experiência humana. [...] A comunicação literária se produz desde o início e o que progride é a capacidade de construir um sentido através dos caminhos assinalados. Isto sustenta a ideia educativa de que a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes (COLOMER, 2007, p. 62)

Machado (2001, apud COLOMER, 2007, p. 152) chega mesmo a classificar como roubo a interdição do legado erigido pelos clássicos:

Cada um de nós tem o direito de conhecer — ou ao menos de saber que existem — as grandes obras literárias do patrimônio universal [...] Vários desses contatos se estabelecem pela primeira vez na infância e na adolescência, abrindo caminhos que podem ser percorridos depois ou não, mas já funcionam como uma sinalização ou um aviso: “esta história existe... está a meu alcance. Se quiser, sei aonde posso ir buscá-la”.

Ler literatura é uma forma de acesso a esse patrimônio, confirma que se está reconhecendo e respeitando o direito de cada cidadão a essa herança, revela que não estamos nos deixando roubar. E nos insere numa família de leitores, com quem podemos trocar ideias e experiências e projetar-nos em direção ao futuro.

Em outra publicação, Machado (2002, p. 18) alerta que

Temos de herança o imenso patrimônio da leitura de obras valiosíssimas que vêm se acumulando pelos séculos afora. Mas muitas vezes nem desconfiamos disso e nem nos interessamos pela possibilidade de abri-las, ao menos para ver o que há lá dentro. É uma pena e um desperdício. [...] Porque eu sei que é um legado riquíssimo, que se trata de um tesouro inestimável que nós herdamos e ao qual temos direito.

Uma das preocupações que dão a tônica deste trabalho é justamente a de permitir que o aluno de nono ano do Ensino Fundamental cruze o portal e caminhe no rico pátio desse espólio.

Porque “Ensinar Literatura [...], em sentido amplo, é criar as condições para que o estudante, o leitor em formação, possa tornar-se ele também um herdeiro desse manancial” (FRANCHETTI, 2009, p. 7).

“A nós, adultos, nos cabe transmitir às novas gerações essa herança frágil, essas palavras que ajudam a viver melhor”, lembra Todorov (2014, p. 94). É incumbência da escola arrancar de gavetas trancadas, cofres extraviados e baús ocultos o grande testamento da humanidade, que consigna a sucessivas gerações a sua memória coletiva, os seus valores civilizacionais.

. Há de se “dar a ler” (PENNAC, 1993, p. 97). Sozinho, o aluno raramente agarrará o seu quinhão. Uma das mais belas responsabilidades do docente é a de guiar essa aquisição: “Apesar de todas as desigualdades que a dilaceram, a escola constitui a oportunidade de cada aluno de atingir a obra-prima[...]; e é para introduzi-lo na obra-prima que a escola se faz mais necessária” (SNYDERS, 1993, p. 166).

Aproximar o aluno dos clássicos — aqueles livros que, nas palavras de Calvino (2007, p. 11), “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” — é pô-lo em condições favoráveis para combater o esquecimento, a barbárie, a ignorância; para resistir à “globalização de uma cultura ‘disneylandizada’ e a um ensino que apenas responda, passivamente, às demandas do mercado” (PERRONE-MOISÉS, 1998).

Quando o ensino escolar se exime de visitar, com o aluno, o panteão dos autores canônicos, proíbe-o de costurar as referências do patrimônio universal e de encontrar seu endereço no tempo, deixando-o à mercê de qualquer governo, instituição ou ideologia que faça tábula rasa de toda a experiência humana acumulada em milênios.

## **5. PESQUISA SOBRE HÁBITOS DE LEITURA DO ALUNO DO COLÉGIO PEDRO II**

Concluído o croqui das benfeitorias que o clássico universal pode construir no leitor desde a sua infância, resta saber se, no microcosmo em que a mediação proposta neste trabalho será desenvolvida (Campus Realengo II do Colégio Pedro II), existe realmente um descompasso — supõe-se que sim — entre o compromisso educacional de ofertar tamanho tesouro ao aluno e o cumprimento factual dessa meta.

Por razões já discutidas em capítulos anteriores, muitas vezes a escola não tem total clareza a respeito do quão axial é a referida missão. Não é esse, necessariamente, o caso do Colégio Pedro II. De todo modo, a pesquisa empreendida aspira a esboçar um retrato concreto, e não a tatear a impalpabilidade de diretivas pedagógicas.

O levantamento foi feito nas turmas de 3ª série do Ensino Médio do Campus Realengo II. A opção por alunos já em vias de deixar o colégio deveu-se à intenção de apurar se, ao fim do ensino básico, o estudante leu obras importantes para a sua formação. Caso a escolha do público-alvo da pesquisa houvesse recaído sobre a turma de 9º ano do Ensino Fundamental na qual a intervenção pedagógica seria implementada, não teria sido possível realizar tal averiguação de modo consistente, uma vez que aos alunos dessa série ainda faltam três temporadas de escolaridade básica.

Coletaram-se as respostas de um total de 243 alunos de 3ª série do Ensino Médio. Cerca de metade deles entrou na escola no 6º ano do Ensino Fundamental, por meio de concurso público bastante disputado. A outra metade aproximada tornou-se parte do corpo discente do Colégio Pedro II na 1ª série do Ensino Médio, tendo passado por concurso igualmente acirrado, com relação candidato/vaga altíssima.

Cumprе salientar que o grupo inquirido é muito heterogêneo quanto a fatores como classe socioeconômica e local de residência. A diversidade se espraia desde o processo seletivo: o concurso de admissão do Colégio Pedro II conta com um sistema de cotas que reserva 50% das vagas para estudantes oriundos de escolas públicas. Some-se a isso a carência de boas escolas públicas na zona oeste do Rio de Janeiro, o que faz com que famílias de dezenas de bairros — não só os da própria zona oeste, mas também da zona norte e de municípios vizinhos, como Nilópolis e Nova Iguaçu — se interessem em matricular os filhos no tradicional e tarimbado Colégio Pedro II, cuja insígnia de ensino de qualidade mantém-se refulgente desde a fundação, em 2 de dezembro de 1837.

A consulta feita a essa sortida legião de alunos teve os seguintes intentos (alguns deles impulsionados pelo olhar empírico): dissecar a relação entre os alunos e a literatura, recortando aspectos como hábitos de leitura e grau de intimidade com os livros; fotografar o lugar ocupado pelo livro literário nos lares e nas famílias dos discentes; rastrear possíveis lacunas na apropriação do ato de ler; diagnosticar uma eventual contraprodução no trabalho com as leituras extraclasse; precisar o tamanho da interferência (perniciosa ou não) da internet no ensino de literatura; quantificar os alunos que, nos estertores de sua educação básica, já leram determinados clássicos e certas obras da literatura de massa juvenil; testar a hipótese de que a escola não toma para si a obrigação de pôr as obras-primas da literatura universal ao alcance dos alunos.

Segue, abaixo, uma reprodução do questionário que foi distribuído e, minutos depois, recolhido nas classes de 3ª série. Entre os parênteses de cada alternativa, colocou-se o número de vezes em que ela foi marcada:

1. Com que frequência você vai a bibliotecas fora da escola?

- ( 115 ) nunca
- ( 78 ) raramente
- ( 42 ) às vezes
- ( 8 ) toda semana

2. Quanto aos livros paradidáticos cobrados em provas e trabalhos de Português/Literatura, você costuma:

- ( 13 ) não ler nada
- ( 114 ) ler resumos na internet
- ( 11 ) pedir para um amigo contar a história
- ( 105 ) ler integralmente

3. Quando você entra na biblioteca da escola, em geral costuma:

- ( 13 ) conversar com os colegas
- ( 164 ) fazer trabalhos escolares
- ( 35 ) usar os computadores
- ( 31 ) procurar livros

4. Excetuando-se livros mais utilitários (de receitas, didáticos, religiosos, dicionários, manuais, guias etc), quantos livros há na sua casa?

( 15 ) Até 5

( 26 ) Até 10

( 52 ) Até 25

( 150 ) Mais de 25

5. Com que frequência as pessoas que moram com você dedicam-se à leitura de livros?

( 41 ) Nunca

( 81 ) Raramente

( 70 ) Às vezes

( 51 ) Sempre

6. Com que frequência você costuma comprar livros de poemas ou de narrativas, excetuando-se os paradidáticos indicados pela escola?

( 62 ) Nunca

( 103 ) Uma ou duas vezes por ano

( 37 ) Três ou quatro vezes por ano

( 41 ) Cinco ou mais vezes por ano

7. Excetuando-se os paradidáticos indicados pela escola, quantos livros de narrativas ou de poemas você lê por ano, em média?

( 41 ) Nenhum

( 92 ) 1 ou 2

( 50 ) 3 ou 4

( 60 ) 5 ou mais

8. Escolha três alternativas que representem os conteúdos que você costuma ler com mais frequência:

( 177 ) whatsapp

( 32 ) revistas em quadrinhos

( 16 ) revistas em geral

( 150 ) facebook

( 36 ) jornais

- ( 17 ) livros de poemas
- ( 81 ) twitter
- ( 86 ) livros de narrativas
- ( 121 ) sites e blogs
- ( 13 ) livros de autoajuda

9. Marque, na lista abaixo, o(s) livro(s) que você já leu por inteiro (desconsidere as adaptações ou versões em quadrinhos; caso não tenha lido nenhum dos livros abaixo, não marque nada; no caso de séries ou sagas, só assinale a opção caso tenha lido ao menos um dos livros):

- ( 18 ) Os Três Mosqueteiros, de Alexandre Dumas
- ( 7 ) Moby Dick, de Herman Melville
- ( 93 ) Harry Potter, de J. K. Rowling
- ( 6 ) Tom Sawyer, de Mark Twain
- ( 16 ) Robinson Crusoe, de Daniel Defoe
- ( 104 ) Percy Jackson, de Rick Riordan
- ( 28 ) Um Estudo em Vermelho, de Arthur Conan Doyle
- ( 1 ) O Grito da Selva, de Jack London
- ( 10 ) O Senhor das Moscas, de William Golding
- ( 40 ) Crepúsculo, de Stephenie Meyer
- ( 0 ) Kim, de Rudyard Kipling
- ( 62 ) Dom Casmurro, de Machado de Assis
- ( 9 ) A Ilha do Tesouro, de Robert Louis Stevenson
- ( 87 ) Jogos Vorazes, de Suzanne Collins
- ( 14 ) Frankenstein, de Mary Shelley
- ( 13 ) Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley
- ( 23 ) O Morro dos Ventos Uivantes, de Emily Brontë
- ( 2 ) Pais e Filhos, de Ivan Turguêniev
- ( 16 ) Os Miseráveis, de Victor Hugo
  
- ( 1 ) São Bernardo, de Graciliano Ramos
- ( 54 ) Divergente, de Veronica Roth
- ( 9 ) Feios, de Scott Westerfeld
- ( 26 ) Orgulho e Preconceito, de Jane Austen
- ( 3 ) Oliver Twist, de Charles Dickens

- ( 6 ) Macunaíma, de Mário de Andrade
- ( 100 ) A Culpa é das Estrelas, de John Green
- ( 19 ) Pollyanna, de Eleanor H. Porter
- ( 5 ) O Jardim Secreto, de Frances Hodgson Burnett
- ( 40 ) O Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato
- ( 9 ) O Apanhador no Campo de Centeio, de J. D. Salinger
- ( 2 ) Mulherzinhas, de Louisa May Alcott
- ( 119 ) Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll
- ( 65 ) A Menina que Roubava Livros, de Markus Zusak
- ( 0 ) A Hora da Estrela, de Clarice Lispector
- ( 10 ) Fahrenheit 451, de Ray Bradbury
- ( 45 ) A Revolução dos Bichos, de George Orwell
- ( 11 ) Triste Fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto
- ( 22 ) Vinte Mil Léguas Submarinas, de Julio Verne
- ( 18 ) Peter Pan, de James M. Barrie
- ( 63 ) As Crônicas de Nárnia, de C.S. Lewis
- ( 31 ) O Senhor dos Anéis, de J. R. R. Tolkien
- ( 7 ) Cem Anos de Solidão, de Gabriel García Márquez
- ( 38 ) Querido John, de Nicholas Sparks
- ( 1 ) A Cidade e as Serras, de Eça de Queiroz
- ( 2 ) Beleza Negra, de Anna Sewell
- ( 14 ) A Metamorfose, de Franz Kafka
- ( 3 ) Os Sofrimentos do Jovem Werther, de Johann Wolfgang Goethe
- ( 33 ) Dom Quixote, de Miguel de Cervantes
- ( 5 ) Madame Bovary, de Gustave Flaubert

## **5.1. Interpretação dos Resultados**

### **5.1.1. Questão 1**



Figura 1

Embora a biblioteca do Campus Realengo II do Colégio Pedro II seja ampla, confortável e — o ponto mais relevante — muito bem abastecida de livros, é de se lamentar que, fora do perímetro escolar, mais da metade dos informantes nunca vá a outras bibliotecas. Esse dado mostra que a curiosidade pelos livros não os afeta; quisera tivessem sido fígados pelo “êxtase puríssimo” ante “algumas linhas maravilhosas” (LISPECTOR, 1998, p. 12), como a narradora do conto “Felicidade Clandestina”, sôfrega pelo livro da vizinha, “para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o”.

Porém, é preciso frisar que o adolescente que, diferentemente da maioria, seja movido por esse ardor e desejo ir a bibliotecas no Rio de Janeiro — como os oito que, na pesquisa, garantiram fazê-lo toda semana — não encontra facilidade alguma. Há cerca de trinta bibliotecas municipais no Rio, cidade cuja população gira em torno de 6.500.000 habitantes. Média nada animadora: uma biblioteca municipal para cada 216.666 pessoas. A imponência da Biblioteca Nacional e do Real Gabinete Português de Leitura, ambos localizados no centro da cidade, não condiz com a debilidade da abandonada rede municipal.



### 5.1.2. Questão 2

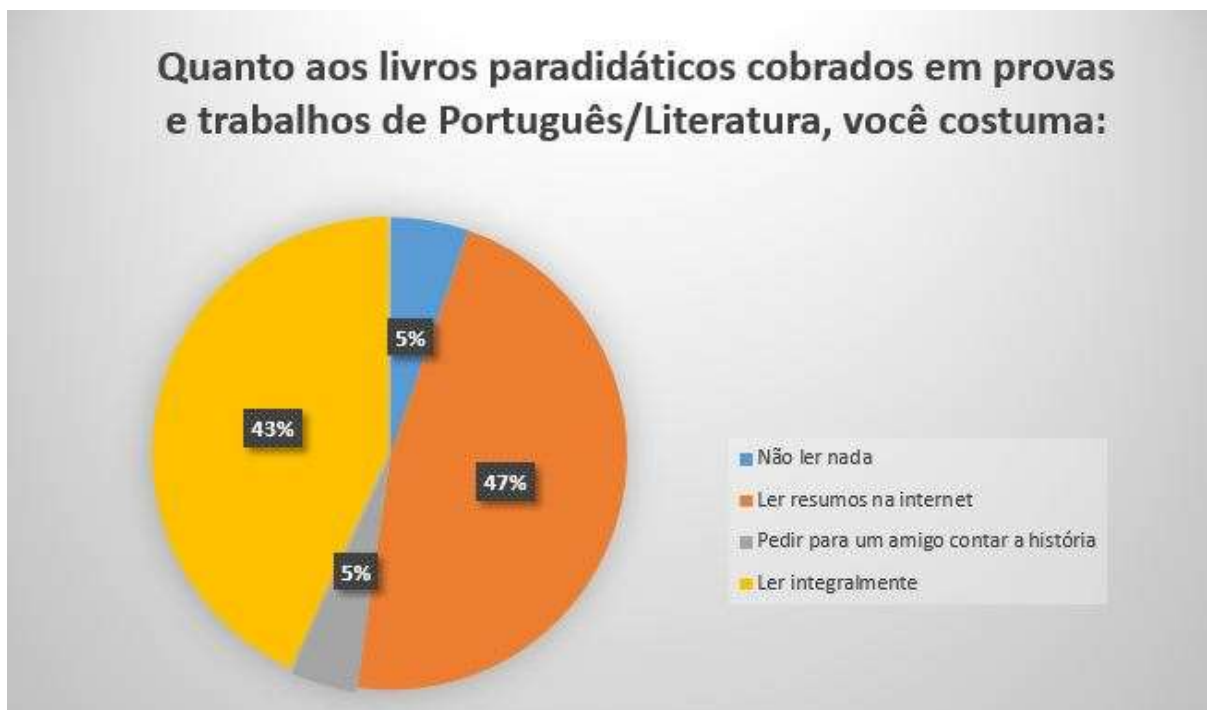


Figura 2

Apenas 105, dentre os 243 respondentes, disseram que leem os livros paradidáticos integralmente. No Colégio Pedro II, solicita-se que o aluno leia, em regra, três obras no transcurso de um ano letivo, visto que o regime é trimestral. Os números da pesquisa revelam que essa demanda não é atendida por mais de 56% de seus alvos. Uns poucos simplesmente não leem nada ou recorrem ao prosaico subterfúgio de pedir a um amigo que conte a história. Já 47% dos informantes leem resumos na internet; trata-se de manobra que, ao longo deste século XXI, proliferou-se como uma praga na rotina escolar.

O adolescente a efetua porque julga estar extraindo dela alguma vantagem. Na verdade, leva adiante uma inconsciente forma de autossabotagem. A escola deve estar preparada para prever que a internet, com suas soluções ligeiras, seduzirá o aluno. E, deixando de ler a boa literatura, ele terá seu raciocínio podado, sua imaginação encabrestada, seu personalismo linguístico obliterado. O freio proposto por Türcke (2010) e o cultivo da admiração pela obra-prima (SNYDERS, 1993) talvez possam aplacar esses danos e reverter a situação; por isso, tomarão parte na proposta de mediação deste trabalho.

### 5.1.3. Questão 3



Figura 3

Menos de 13% dos alunos submetidos ao questionário vão à biblioteca do Campus Realengo II para procurar livros, ação que seria, teoricamente, a mais adequada para o espaço. Escarafunchar as prateleiras e apossar-se de um livro: mingua dos 31 informantes entregam-se à mesma compulsão sentida por Manguel (1997, p. 29):

Quando tinha dezesseis anos, em 1964, arranjei um emprego depois da escola na Pygmalion, uma das três livrarias anglo-germânicas de Buenos Aires. A dona [...] me confiou a tarefa diária de tirar o pó de cada um dos livros da loja — método que [...] faria com que eu ficasse conhecendo rapidamente o estoque e sua localização nas prateleiras. Infelizmente, muitos dos livros tentavam-me para além da limpeza; eles queriam que alguém os segurasse, queriam ser abertos e inspecionados, e às vezes, nem isso era suficiente. Um poucas vezes roubei um livro tentador; levei-o para casa, enfiado no bolso do casaco, porque eu não tinha apenas de lê-lo: tinha de tê-lo, de 66hama-lo de meu.

As opções deste item do questionário não incluíram a ação de ler pois está subentendido que, após procurar um livro, o aluno o lerá, em casa, na condução ou até na própria biblioteca, em que pese o burburinho costumeiro. O silêncio que se esperaria de um templo da leitura há muito deixou de existir. Manguel (1997, p. 60) comenta que “Atualmente, nem a British Library, nem a Biblioteca Nacional ficam em completo silêncio: a leitura silenciosa é pontuada

pelos estalidos dos computadores portáteis, como se bandos de pica-paus morassem dentro das salas cheias de livros”. A segunda alternativa mais escolhida no item 3 foi justamente “usar os computadores”, que só não teve marca ainda mais expressiva porque o uso de redes sociais é bloqueado pelo sistema. Serres (2015, p. 44) adensa a discussão sobre o motivo do ininterrupto palrear de recintos outrora muito menos ruidosos:

Formando-se bem cedo, na educação infantil, a onda do que se chama tagarelice vira tsunami durante o ensino fundamental e acaba alcançando o ensino superior, com as salas de aula submergindo, se enchendo pela primeira vez na história de um burburinho permanente que torna difícil ouvir o que quer que seja, ou que torna inaudível a antiga voz do livro. É um fenômeno tão generalizado que não se presta atenção nele. A Polegarzinha não lê nem quer ouvir o escrito recitado.

Serres fala em tom elogioso sobre esse fenômeno, postura com a qual a visão expressa neste trabalho não transige, por considerar que esse barulho de fundo contínuo é nocivo à atenção, à concentração, e, por tabela, à formação geral do aluno.

#### 5.1.4. Questão 4



Figura 4

Quase 62% dos recenseados responderam que em suas residências há mais de 25 livros não-úteis. O número decerto tem ligação com o fato de que, nas fileiras do Colégio Pedro II, existem muitos estudantes provenientes de escolas particulares caras; o livro, no Brasil, é um produto igualmente caro, com o qual só podem arcar as famílias razoavelmente abastadas e dispostas a investir em educação, custeando mensalidades onerosas de colégios privados.

Não se consegue saber, com a pergunta 4 do questionário, de que tipo são esses livros, nem se são realmente lidos — itens posteriores talvez possam dirimir essas dúvidas —, mas ao menos já se insinua a certeza de que não são artigos tão escassos na maioria dos lares.

### 5.1.5. Questão 5



Figura 5

Empate técnico: o duo *nunca/raramente* recebeu somente um  $x$  a mais que o par *às vezes/sempre*. A escola tenta fazer esses dois afluentes de margens opostas confluírem para os mesmos caudalosos calhamaços, sem ignorar que em muitos casos estão na família a nascente e o curso de um leitor. Pais que compartilham o prazer da leitura com os filhos fazem brotar as cabeceiras de um majestoso rio que desemboca anos mais tarde em mesas de cabeceira. Em famílias nas quais a literatura não tem vez, porém, adia-se essa iniciação:

[...] uma causa importante de discriminação no acesso à linguagem escrita se deve ao fato de que em algumas famílias o uso da língua é muito limitado, antes mesmo, utilitário, tratando de situações imediatas, enquanto o prazer de jogar com a língua, de contar histórias, não tem lugar. Quando as crianças dessas famílias entram em contato com a escrita, que se desenvolve precisamente no registro da língua do relato, do tempo diferenciado, faltam-lhes pontos de referência, e levam muita desvantagem em relação àqueles que se beneficiam, no seio de suas famílias, [...] da narração. (PETIT, 2009, p. 81)

### 5.1.6. Questão 6

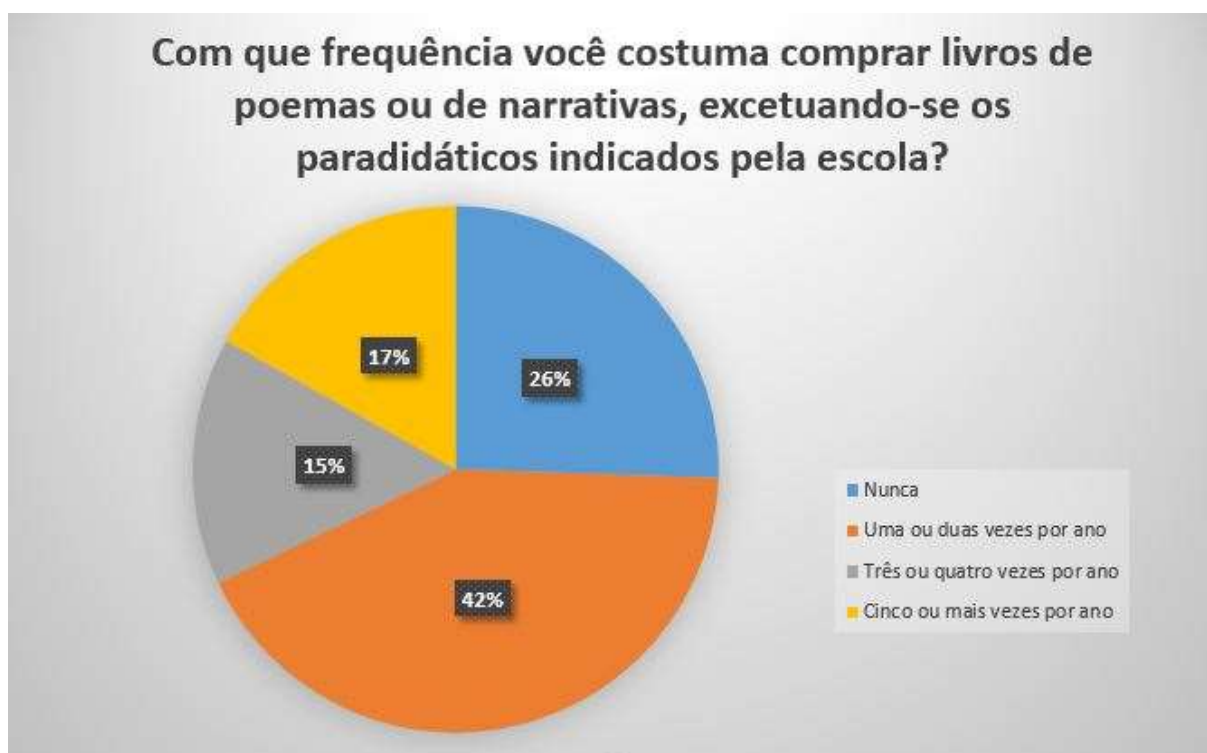


Figura 6

Mais de 25% dos respondentes jamais adquirem livros por vontade própria. O alarmante dado estatístico parece ser o corolário de um odioso casamento entre certa aversão aos textos literários — comprovado pelo menosprezo ao livro até mesmo dentro da biblioteca — e recursos parcos — é o caso de grande parte dos alunos advindos de escolas municipais. A pobreza por vezes decreta outras prioridades na vida do jovem, tolhendo seu potencial de leitura:

Embora haja leitores em todas as classes, a distribuição de livros acompanha a distribuição de renda no país: não há maior quantidade de compradores (e talvez de leitores) pois os livros custam caro e as pessoas ganham pouco. [...] Mas é preciso criar condições sociais para que o desejo de ler torne-se realidade, enfrentando as violentas desigualdades sociais brasileiras [...]

Para fazer deste um país de leitores será [...] distribuir melhor a renda, [...] para que mais gente possa comprar livros [...]

[...] as pessoas [...] não *compram* livros devido ao custo dos impressos e à falta de dinheiro. Como ficou claro acima, não se trata de um problema com a leitura mas de um problema econômico — não compram livros assim como não compram carne ou iogurte. Essa é uma situação injusta e que se torna mais aguda pela precariedade da rede de bibliotecas. *Leitores* não precisam ser *compradores* de livros. Deve ser papel do governo, na área específica da leitura, aumentar o número de bibliotecas públicas no país e ampliar seus acervos, muito mais do que envolver-se em campanhas publicitárias de estímulo à leitura. (ABREU, 2001)

Em contrapartida, a pesquisa mostra que quase 75% dos alunos compram livros de literatura pelo menos uma vez por ano. É, inegavelmente, um alento, embora as respostas ao item 8 do questionário deixem claro que volumosa fatia desse consumo é direcionado a *best-sellers* juvenis, os quais enfeitam as vitrines das livrarias, em detrimento dos clássicos, em geral relegados à invisibilidade.

### 5.1.7. Questão 7



Figura 7

Pode-se qualificar como bastante alvissareiro o recado dado pelo item 7: quase metade dos informantes afirma ler no mínimo 3 livros de narrativas ou de poemas no decurso de um ano, já descontando os paradidáticos. Feita novamente a ressalva sobre o mérito literário do que

leem — tópico cujo desbravamento se dará no item 9 —, não deixa de ser auspiciosa a mensagem enviada pelos jovens leitores do Campus Realengo II do Colégio Pedro II.

Provavelmente, o questionamento do item 7 não traria respostas tão positivas em outras instituições de ensino. O filtro pelo qual a atual geração de alunos da 3ª série do Ensino Médio passou, no concurso de admissão, foi muito rigoroso, de modo que passaram a integrar o corpo discente do colégio somente os melhores alunos das escolas públicas e particulares da região. Sendo assim, é natural que, dentro desse recorte sociocultural e acadêmico, a empolgação com a leitura esteja num patamar um pouco mais alto.

Por outro lado, o saldo geral do questionário não escondeu a crise — termo um tanto desgastado pelo uso nesse contexto, mas ainda cabível — que a leitura literária atravessa. A mera constatação de que, em outros universos, as estatísticas atingiriam níveis ainda mais aterradores não pode ser tida como um paliativo para se festejar.

### 5.1.8. Questão 8

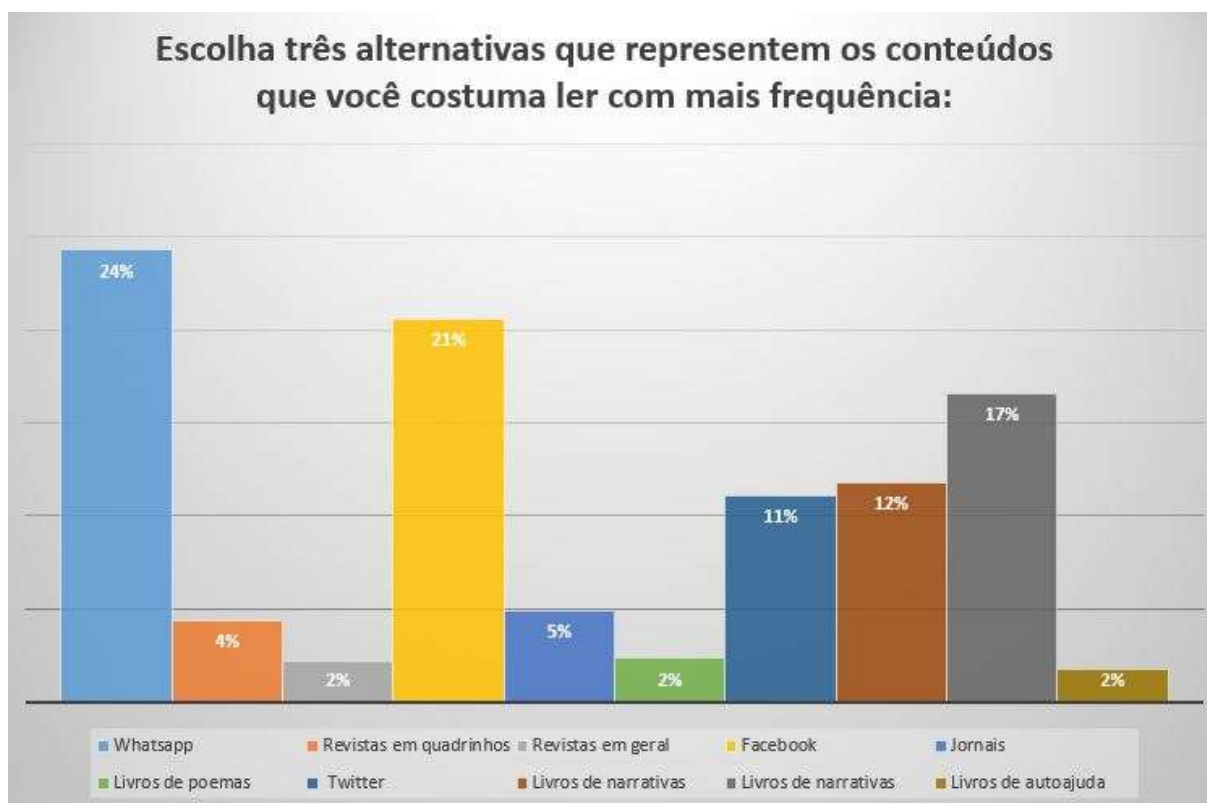


Figura 8

Diante de tamanha supremacia da leitura virtual — o primeiro, o segundo, o terceiro e o quinto colocados da enquete foram, respectivamente, whatsapp, facebook, sites/blogs e twitter —, sobra o consolo de contos, novelas e romances terem aparecido num honroso quarto lugar.

Nem mesmo as revistas em quadrinhos, em outras épocas uma fonte de lazer bastante popular entre os jovens, ameaçam a onipresença da internet, que rouba também o tempo para os jornais e para os demais tipos de revista.

Catapultar os clássicos da literatura universal aos primeiros postos desse *ranking*, democratizando o acesso à riqueza cultural de que eles são depositários, é um desafio dos mais complicados. Muitos estudiosos contemplam esse cenário povoado por memes e pensamentos de 140 caracteres com autêntico otimismo, contentando-se com a tese de que “nunca se leu tanto” quanto nos dias atuais — repetem-na à exaustão, como um mantra, em artigos científicos.

### 5.1.9. Questão 9

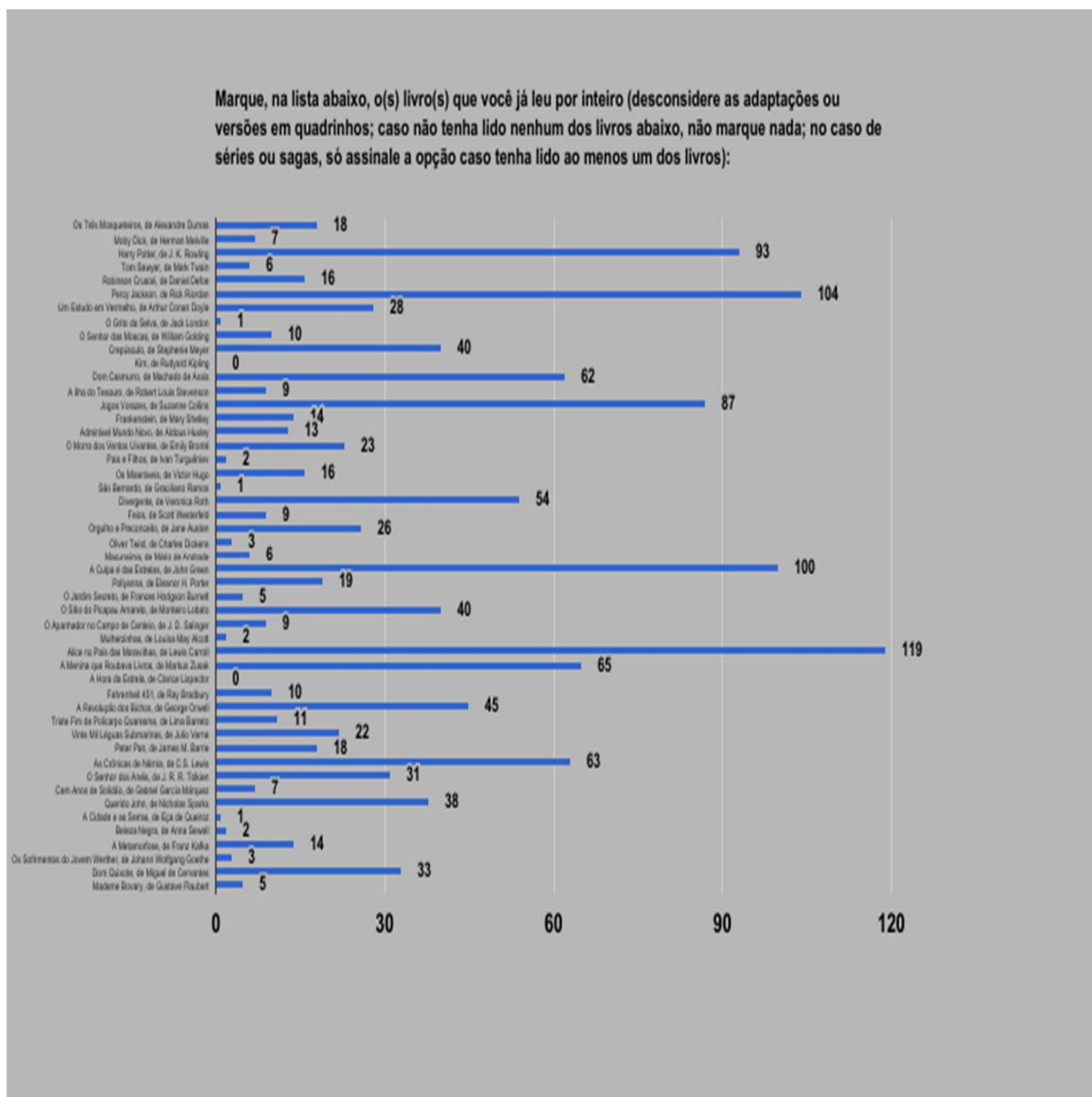


Figura 9



Sobressai, à primeira vista, a dianteira ocupada por *Alice no País das Maravilhas*, com 119 marcações. A explicação é simples: no 6º ano do Ensino Fundamental, os estudantes que hoje se encontram na 3ª série do Ensino Médio tiveram, a título de leitura obrigatória, contato com a narrativa de Lewis Carroll. Consta que muitos apreciaram-no. Irrompe, então, uma queixa: por que, ao longo dos sete anos de Colégio Pedro II, não se estendeu aos outros clássicos presentes da lista do item 9 a indicação escolar? Talvez por um apego excessivo à brasilidade — discorrer-se-á a respeito na metodologia — ou pela tentativa desajeitada de abarcar no trabalho com paradidáticos uma imensidão de gêneros discursivos.

Propositalmente, foram espalhadas, entre os componentes do rol apresentado no item 9 (em sua maioria, clássicos literários considerados mais palatáveis para jovens leitores), algumas leituras não-canônicas, afeitas ao gosto do adolescente médio, como *Harry Potter*, *Percy Jackson*, *Crepúsculo*, *Jogos Vorazes*, *Divergente*, *A Culpa é das Estrelas*, *A Menina que Roubava Livros* e *As Crônicas de Nárnia*. Não por acaso, alcançaram elas maciça pontuação. Isso confirma a suposição, já aventada em subtópicos anteriores, de que a porção majoritária dos livros que os alunos dizem ter lido corresponde a recentes triunfos comerciais da indústria livresca. Em alguns pontos deste trabalho — mormente no capítulo 3 —, reconheceu-se que essa literatura de massa infanto-juvenil tem seu valor, visto que lavra a vocação leitora incipiente, preparando-a para jornadas em terras mais pedregosas, nas quais se “obstrui a leitura fluviente, flutual” (MELO NETO, 1966, p. 53); ao mesmo tempo, ressaltou-se que esse pontapé inicial o aluno quase sempre desfere sozinho, sem ingerência do ensino formal, o qual deve intervir, aí sim, em favor das formas mais elaboradas, isto é, dos clássicos, cujo volume de lembranças foi bem mais modesto na pesquisa.

Isso posto, é importante sinalizar que causou certa estranheza a expressiva quantidade de marcações de alguns clássicos, como *Dom Quixote* (33), *Os Três Mosqueteiros* (18), *Orgulho e Preconceito* (26), *Robinson Crusóe* (16) e *Os Miseráveis* (16), por exemplo. Conjetura-se que, apesar de as orientações terem sido bem claras, alguns alunos insistiram em registrar reminiscências de filmes, de versões da literatura infantil e de desenhos animados em suas respostas. Fica também a impressão de que muitos ficaram receosos de preencher um número pequeno de lacunas. Mesmo não havendo identificação na folha de respostas, havia a pressão tácita do colega ao lado e até uma cobrança do aluno para consigo próprio.

Alguns alunos chegaram mesmo a deter-se, enlevados, ante a lista de livros. Um copiou-a apressadamente no caderno, outro quis saber onde encontrá-los. Admira que a escola esteja

sempre perdendo o *timing* de inflamar esse combustível encantatório imanente às obras-primas da literatura mundial. É hora de virar essa página.

## 6. METODOLOGIA

Procurou-se, durante os estudos que culminam com esta dissertação, eleger os pontos nevrálgicos de uma estratégia capaz de vir a efetivar o encontro do aluno do nono ano do Ensino Fundamental com os clássicos da literatura. Mesclaram-se ideias, princípios e dicas de alguns autores que embasaram a pesquisa — Colomer (2007), Snyders (1993), Pennac (1993) e outros —, de modo a fazer surgir a tática a ser implementada. Além do suporte teórico, fatores mais concretos e circunstanciais, como a realidade e o momento do Campus Realengo II, as particularidades da turma de nono ano envolvida no trabalho, a disponibilidade de tempo, espaço e material para as atividades sugeridas e outras contingências do cotidiano foram ajudando a balizar o planejamento e a fixar seus eixos norteadores.

Doravante, explicitar-se-ão os elementos desse arranjo metodológico.

### 6.1. Seleção dos Clássicos

Várias interrogações precederam a escolha dos livros que seriam utilizados na intervenção em sala de aula. Quantos livros? Contos, romances, poemas, peças teatrais ou todos juntos? Como adquiri-los e distribuí-los? Para o tipo de mediação que se pretendia realizar, leituras ligeiras de textos curtos não serviam. Ademais, a ementa do nono ano do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II prevê que o terceiro trimestre — no qual seria implantado o trabalho — dê conta da estrutura e das características do romance. Estava, assim, feita a opção pelas narrativas de médio ou grande porte (novelas e romances).

A essas motivações mais pragmáticas uniu-se a inspiração provinda de ponderações como esta, de Bézard (apud COLOMER, 2007, p.15): “É pelas leituras extensas que os alunos adquirem alguns conhecimentos: eles não têm capacidade para analisar por si mesmos, profundamente, um escasso número de linhas”.

Ao compilar clássicos consentâneos à juventude, Machado (2002, p. 12) preferiu restringir-se às narrativas; não porque poesia e drama lhes sejam inferiores, longe disso:

Nessas áreas e em várias outras, há obras maravilhosas, imprescindíveis, enriquecedoras do espírito humano. Mas não estão ao alcance da compreensão imatura da garotada. O que interessa mesmo a esses jovens leitores que se aproximam da grande tradição literária é ficar conhecendo as histórias empolgantes de que somos feitos.

Compagnon (2009, p. 46) entende que, no domínio do literário, é o gênero romance que trilha um caminho mais formativo, moldando a ética e a personalidade do indivíduo: “A leitura dos romances — pois trata-se sobretudo desse gênero — serve [...] como iniciação moral no Ocidente há dois séculos”.

Ficou resolvido, portanto, que pertenceriam mesmo à categoria de romance (ou novela) os livros que aportariam na turma de nono ano. O passo seguinte consistiria em selecioná-los. Esse é um dos encargos mais sérios e dignificantes do ensino: “é necessário que a escola ouse afirmar o que é admirável, pois os alunos talvez não o descubram sozinhos” (SNYDERS, 1993, p. 170). Chambers (1997, p. 3, tradução nossa) realça a magnitude desse papel: “Fazer juízos de valor em nome das crianças é uma habilidade essencial e inevitável do trabalho de todo adulto que seja responsável pelo crescimento e pela educação dos jovens. Portanto devemos estar seguros daquilo que consideramos valioso e por quê”.

Petit (2009, p. 175) lembra que “uma das especificidades dos livros é a sua enorme variedade”, por isso “selecionar quais mereçam ocupar o tempo das crianças e um espaço na lista selecionada constitui uma das principais preocupações dos adultos responsáveis por colocar os livros nas mãos infantis” (COLOMER, 2007, p. 128).

O esteio deste trabalho é a defesa aberta e fervorosa do clássico literário em sala de aula. Logo, na função-chave de pinçar livros para a faina ledora dos alunos, pleiteia-se aqui a indispensabilidade da obra-prima, em harmonia com Snyders (1993, p. 111):

A singularidade da “minha” escola é transformar os conteúdos escolares a ponto de colocar em primeiro plano a obra-prima e a alegria que o aluno pode extrair da obra-prima; uma escola que ambiciona confrontar o aluno com as conquistas humanas essenciais, na esperança de que ele alcance assim as alegrias essenciais.

É mister que a escola se conscientize da essencialidade dessa atribuição. Colomer (2007, p. 155) proclama que “a consideração de um conjunto de obras como ‘clássico’ torna-se necessária para a sociedade e para a tarefa escolar de formar novos cidadãos dessa coletividade”. Adicione-se a esse arrazoado a opinião de Calvino (2007, p. 12-13): “os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá reconhecer depois os ‘seus’ clássicos”.

Assentada a ideia de que as narrativas da intervenção projetada teriam de se filiar à categoria de clássico literário, procedeu-se a uma triagem que não fez distinção de nacionalidade, ou seja, não privilegiou a literatura brasileira. Essa postura está calcada na crença, extensiva a Perrone-Moisés (1998, p. 193), em que “a segmentação em literaturas

nacionais é um anacronismo”. No século XIX, tal fracionamento funcionou, nos termos da autora, como um “cimento de nacionalidades” (PERRONE-MOISÉS, 2000) que então se consolidavam; no século XX, reforçou patriotismos de um período prenhe de guerras. Na atualidade, entretanto, não faz sentido “num mundo globalizado pela informação”.

Goethe, no século XIX, já defendia que uma *Weltliteratur* (literatura mundial) estava à porta e que se devia apressar sua chegada. Perrone-Moisés (1998, p. 168) desfia essa história:

A proposta de uma *Weltliteratur*, feita por Goethe, foi a que deixou marcas mais fundas na teoria literária moderna. Em suas conversações com Eckerman, em 1827, Goethe expôs sua teoria do fim das literaturas nacionais e de uma futura “literatura mundial”, depositária dos valores comuns da humanidade.

Para Goethe (apud SIMPSON, 1979), a *Weltliteratur* não extinguiria as peculiaridades da literatura de cada país; apenas incorporaria a parte verdadeiramente valiosa de uma cultura nacional ao *curriculum* da humanidade como um todo. Reuniria “o que se conheceu e se pensou de melhor no mundo” (ARNOLD apud COMPAGNON, 2010, p. 234).

Essa visada universalizante, plenamente compatível com a tendência contemporânea ao interculturalismo, tem ainda a virtude de recheiar um vácuo observado em muitas escolas do Brasil: nenhuma disciplina cuida dos clássicos estrangeiros. Em Literatura, estudam-se as obras escritas em língua portuguesa; em Inglês, Espanhol ou Francês, focaliza-se a estrutura gramatical; Geografia e História não se arriscam em expedições ao mundo literário. Percebe-se, no fim das contas, que as obras-primas de outros países acabam se ausentando, incompreensivelmente, da formação escolar. Se quiser conhecer Charles Dickens, Gabriel García Márquez, Victor Hugo ou Leon Tolstoi, o aluno tem de fazê-lo por iniciativa própria. A omissão mais grave é a da cadeira de Literatura, porque o aprofundamento em literaturas estrangeiras

não constitui necessariamente um afastamento da cultura brasileira, porque esta é o fruto da assimilação de muitos aportes estrangeiros e sobretudo porque qualquer reivindicação do “autenticamente nacional” é um erro antropológico de base. E porque a boa literatura é, por definição, universal. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 29)

Este depoimento de Calvino (2007, p. 16) segue a mesma toada:

Verifico que Leopardi é o único nome da literatura italiana que citei. Efeito da explosão da biblioteca. Agora deveria reescrever todo o artigo, deixando bem claro que os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos e por isso os italianos são indispensáveis justamente para serem confrontados com os estrangeiros, e os estrangeiros são indispensáveis exatamente para serem confrontados com os italianos.

Antes de começar a juntar clássicos universais, os quais, em quantidade relativamente grande, conspirariam para a criação de uma atmosfera de biblioteca em sala de aula — incluído nesta metodologia, esse expediente será pormenorizado mais adiante —, fazia-se necessário estipular parâmetros para a confecção de uma listagem, a fim de que preferências pessoais não fossem o único critério.

Pesquisou-se uma gama diversificada de fontes (livros, jornais, revistas e sites) nas quais se encontrou alguma espécie de aconselhamento abalizado quanto a leituras importantes para a formação do jovem leitor. A varredura trouxe a lume boas referências para o trabalho, especialmente em livros como *Altas Literaturas*, de Leyla Perrone-Moisés, *Por Que Ler os Clássicos*, de Italo Calvino, *501 Grandes Escritores*, de Julian Patrick, *Como e Por Que Ler os Clássicos Universais Desde Cedo*, de Ana Maria Machado, *50 Clássicos Que Não Podem Faltar na Sua Biblioteca*, de Jane Gleeson-White e *O Cânone Ocidental*, de Harold Bloom.

Na edição de 1º de julho de 1990, o jornal *O Estado de São Paulo* publicou, no caderno dedicado à educação, reportagem em que quatro expoentes da crítica literária — Antonio Candido, Alfredo Bosi, Davi Arrigucci Júnior e João Alexandre Barbosa — montavam suas “estantes básicas”. O suplemento *Folha Teen* do jornal *Folha de São Paulo* veiculou, em 12 de outubro, uma matéria, intitulada *Biblioteca Básica*, que expunha dicas de dez especialistas — entre eles, o poeta José Paulo Paes e a ensaísta Walnice Galvão — sobre clássicos apropriados para o leitor de até 20 anos de idade. Para finalizar os periódicos brasileiros, vale citar a reportagem *Mergulhe nos Clássicos* (postada no site da revista *Época* em 2 de junho de 2012), cujo escopo era orientar o leitor principiante com base em uma tabela — produzida por eminentes estudiosos de literatura, como Joel Rufino dos Santos e Ana Maria Machado — da qual constavam clássicos universais divididos em três graus de complexidade.

Foram consultadas, também, duas listas estampadas na página eletrônica do jornal inglês *The Guardian* ([www.theguardian.com](http://www.theguardian.com)). A primeira, de outubro de 2003, propunha-se a elencar os 100 maiores romances de todos os tempos. A segunda data de março de 2014 e sugere os clássicos ideais para cada adolescente dependendo de seus gostos na área da literatura de massa juvenil. Por exemplo: se o jovem leitor simpatiza com *Divergente* ou *Jogos Vorazes*, certamente adorará *1984*, *Fahrenheit 451* e *Admirável Mundo Novo*; se o que o move é a saga *Crepúsculo*, ele terá a mais alta estima por *Jane Eyre* e *O Morro dos Ventos Uivantes*.

Depois desse minucioso rastreamento, pôde-se rascunhar uma pré-lista. O autor deste trabalho possuía alguns dos livros escolhidos e os cedeu temporariamente ao projeto; comprou outros com recursos da bolsa de estudos financiada pela Capes; mas a maior parte dos clássicos veio mesmo da bem equipada biblioteca do Campus Realengo II do Colégio Pedro II, que,

mediante negociação, realizou um empréstimo múltiplo em caráter excepcional, por um lapso temporal bem maior que o de praxe. Nas referências bibliográficas e no Anexo B, estão relacionadas todas as oitenta obras que foram usadas na mediação. Optou-se pelo uso de apenas um livro de cada escritor, para assegurar o máximo de abrangência e diversidade.

## 6.2. Criação de uma Atmosfera de Biblioteca

Um curso de gastronomia sem alimentos e sem utensílios de cozinha. Uma oficina automotiva sem ferramentas e sem peças. Um salão de beleza sem pente, sem secador de cabelo e sem esmalte. Um treinamento de basquete sem bola. É assim uma sala de aula sem livros.

E não bastam os didáticos. Colomer (2007, p. 117-118) toca nessa ferida:

[...] é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variado. Trata-se de um princípio tão aceito, em teoria, que parece óbvio, mas continua não o sendo na prática. [...] Lamentavelmente, nessas aulas para adolescentes o ambiente continua desoladoramente despovoado. Os livros — enciclopédias, obras de ficção, etc — encontram-se confinados nas bibliotecas centrais, que apenas são usadas para pesquisas. Os únicos livros presentes são os didáticos, que entram e saem rapidamente das mochilas dos alunos, em cada mudança de aula, e se dedica muito pouco tempo escolar à leitura [...].

O livro, nomeadamente o clássico literário, deveria ser um elemento pivotal no ensino. Achá-lo por toda parte engrandeceria a escola, entusiasmaria os alunos, sempre tão obcecados pelos smartphones. A sala de aula poderia ser o receptáculo principal, onde o aluno folhearia o livro, trocá-lo-ia por outros, até colher, nalgum galho da frondosa literatura, palavras frutificantes. A mediação idealizada neste trabalho prevê cenas como essa, de leituras livres, num recinto em que tudo gravite em torno do livro.

A instauração de uma atmosfera de biblioteca na sala de aula da turma de nono ano requererá mais do que a presença dos oitenta clássicos selecionados: reivindica-se também o velho silêncio. O silêncio que, a partir do século XIII, sobrepujou o *ruminatio* (leitura murmurada para si próprio, com o intuito de se compreender o texto) mas que, hoje, “é uma conquista recolocada em questão” (CHARTIER, 1998, p. 121). Não porque alguém ainda “rumine”. O rumor de agora é uma mistura de garrulice com notificações de telefone celular, ambas associadas com “o estado de inquietude geral, de excitação, de efervescência” identificado por Türcke (2010, p. 9), para quem a “revolução da alta tecnologia” (cuja “força propulsora é o choque audiovisual”) “deixa reconhecer sinais claros de uma volta em direção ao arcaico” (p. 172).

Não se pode desistir do silêncio típico das bibliotecas de anos atrás, sob pena de se implodir qualquer construção cognitiva que reclame concentração, esse bem cada vez mais raro: “Quase todos os que desconfiam de suas próprias forças ignoram o maravilhoso poder da atenção prolongada. Esta espécie de polarização cerebral com relação a uma certa ordem de percepções afina o juízo, enriquece nossa sensibilidade analítica, esporeia a imaginação” (RAMÓN Y CAJAL, 1979, p. 29).

A tentativa de se desviar da clivagem de atenção e de uma total dessensibilização — promovidas por pesadas e saturantes injeções multissensoriais — é constantemente rebatida pelo falacioso veredicto de que não há saída, são assim os novos tempos, há de se aplaudir o “bombardeio audiovisual” que “faz os sentidos ficarem dormentes” (TÜRCKE, 2010, p. 68). Uma das possíveis respostas a esse sofisma é o silêncio — “o maior dos luxos” segundo Flusser (1998, p. 62) —, que será exercitado nas leituras realizadas em sala de aula (transformada em biblioteca). Espera-se, com o consórcio entre silêncio, tempo e imersão nos clássicos, pisar no freio aconselhado por TÜRCKE (2010):

Para usar as belas expressões de Bourdieu e Benjamin, propõe-se um “contrafogo” e um “freio de emergência”, ou, nas palavras do próprio TÜRCKE, uma “legítima defesa cotidiana” à torrente de estímulos, que transforme o excesso do choque audiovisual em choque reflexivo. [...] conseguindo, pela arte [...] (e pelo que mais possa ajudar) [...] que ilhas de recolhimento ou de concentração favorecidas por sensações mais delicadas e complexas possam ser valorizadas. (PUCHEU, 2010, p. 3)

Obviamente, a rotina escolar impõe grades de horário, de maneira que tais refúgios de atenção, sossego e sedimentação em meio aos livros — quase um devotamento àquilo que já teve a extinção sentenciada; uma nova forma de ascese — não durarão mais do que os noventa minutos de dois tempos de aula consecutivos. Aos 45 do segundo tempo, soará o apito que libera novamente porções descomunais de estímulos, anestesiando os sentidos, inibindo qualquer esforço para ficar compenetrado.

Posto que seja curto, o clima de biblioteca representará um doce contrafluxo em meio ao estressante congestionamento de signos fugazes para o qual Calvino (1990, p. 75) já acendia o sinal vermelho nos anos 80:

Vivemos sob uma chuva ininterrupta de imagens; os *media* todo-poderosos não fazem outra coisa senão transformar o mundo em imagens, multiplicando-o numa fantasmagoria de jogos de espelhos — imagens que em grande parte são destituídas da necessidade interna que deveria caracterizar toda imagem, como forma e como significado, como força de impor-se à atenção, como riqueza de significados possíveis. Grande parte dessa nuvem de imagens se dissolve imediatamente como os sonhos que não deixam traços na memória; o que não se dissolve é uma sensação de estranheza e mal-estar.



Preservar o ambiente da leitura, destituindo-o da ansiosa recepção a descargas sonoras e imagéticas, livrando-o da histeria do espetáculo, significaria um brinde à atividade intelectual dos estudantes. Huey (1908 apud MANGUEL, 1997, p. 54) já dizia que “Chegar a uma análise completa do que fazemos ao ler seria o auge das realizações do psicólogo, pois seria descrever muitos dos funcionamentos mais complexos da mente humana”.

Esse maquinário de última geração (mas também da penúltima, da antepenúltima, e assim sucessivamente até os sumérios do terceiro milênio antes de Cristo) será, nesta proposta didática, posto à prova também fora da escola, já que os alunos poderão levar alguns clássicos para casa (essa parte da metodologia será descrita de forma mais meticulosa no próximo subtópico). Todavia, a leitura de cada aluno em sala de aula, com os colegas de classe, contará com ingredientes diferenciados; além da fartura de livros e do suave tempero do silêncio, haverá um molho híbrido, de receita antiga, que se encontra ameaçado pelo molho sintético do *fast food* entregue em domicílio. Chartier (1998, p. 143-144) põe em pratos limpos:

A leitura silenciosa, mas feita em espaço público (a biblioteca, o metrô, o trem, o avião), é uma leitura ambígua e mista. Ela é realizada em um espaço coletivo, mas ao mesmo tempo ela é privada, como se o leitor traçasse, em torno de sua relação com o livro, um círculo invisível que o isola. O círculo é contudo penetrável e pode haver aí intercâmbio sobre aquilo que é lido, porque há proximidade e porque há convívio. Alguma coisa pode nascer de uma relação de um vínculo entre indivíduos a partir da leitura, mesmo silenciosa, pelo fato de ela ser praticada em um espaço público. Com o texto eletrônico poderia se produzir uma reversão definitiva. Na biblioteca, ler-se-á isoladamente. E poder-se-á ler sem sair de casa, porque os textos virão ao leitor enquanto, até então, o leitor devia ir ao livro quando não o possuísse. A relação privada com o texto corre o risco de se separar de toda forma de espaço comunitário. Está levantada a suspeita que nasce com as sociedades contemporâneas: será que elas vão dissolver o espaço público [...] onde podiam articular-se as formas da intimidade e do privado com as formas do intercâmbio e da comunicação?

### **6.3. Instituição de um Tempo Livre para Ler; Prática de Leitura Cursiva**

Uma das medidas emblemáticas deste trabalho com clássicos da literatura é a determinação de que, em alguns dos cinco tempos de aula de língua e literatura a que a turma de nono ano assiste semanalmente, ocorrerão leituras bastante prolongadas dos romances. Na sala de aula com roupagem de biblioteca, os pupilos pegarão seus livros e, refastelados em suas cadeiras, lerão. “Mas o programa, meu Deus, o *Programa!*”, exclama Pennac (1993, p. 127), “As semanas passam e ainda não começou o Programa. É o terror do ano que decorre, o espectro do Programa inacabado...”.

Ao deparar-se com esse dilema exposto por Daniel Pennac, o professor precisa estar firmemente convencido de que nenhuma outra parafernália pedagógica substituirá à altura o ato de ler grandes obras; de que este é “um instrumento poderoso de instrução e educação” (CANDIDO, 2004, p. 175). Chambers (1997, p. 8, tradução nossa), de modo enfático, subscreve esse ponto de vista:

A menos que toda criança tenha tempo para ler por seu próprio interesse todos os dias, então nenhuma propaganda, nenhum método de ensino [...] terá efeito duradouro. O melhor que qualquer governo pode fazer, se de fato deseja ajudar a melhorar as competências de leitura em sua nação, é gerar uma legislação que não somente sugira, mas sim obrigue as escolas a proporcionar um período de tempo apropriado, em todos os dias de estudo, no qual todos [...] leiam para si mesmos. [...]

Aqueles que dizem que as escolas não podem proporcionar tanto tempo todos os dias para a leitura, porque há muitas outras coisas a fazer, só estão dizendo que não creem que a leitura importe muito, que é apenas um assunto funcional, somente uma ferramenta usada em outros campos mais importantes do estudo. Eu divirjo energicamente dessa afirmação. A habilidade de interpretar todos os textos com sutileza é a base essencial da nossa vida diária [...] Trata-se disso a leitura literária. Por conseguinte, deve ser ela o coração da educação. É uma prioridade e como tal deve tomar-se.

Se queremos promover a leitura, então teremos que promover tão vigorosamente quanto pudermos a importância e a necessidade de tempo para ler.

O tempo para ler é o cerne da lida escolar. Entregá-lo a malabarismos pedagógicos de qualquer ordem constitui um crime contra a formação do aluno. E, crime por crime, é melhor cometer o induzido por Pennac (1993, p. 119), com vistas a reaver o que fora confiscado: roubar o tempo para ler. Obedecendo ao mentor intelectual, este trabalho, cúmplice confesso, o fará.

De fato, o tempo é artigo em falta, e não somente nos programas escolares. Pennac (1993, p. 119, grifo do autor), no início da década de 90, já reparava que “O tempo disponível para ler e o desejo de ler nem sempre coincidem. Porque, se virmos bem, *ninguém tem tempo para ler*. Nem os pequenos, nem os médios, nem os grandes. A vida é um perpétuo entrave à leitura”. Na virada para o século XXI, o homem cidadão teve seu tempo ainda mais esmagado, em função do estado de vigília virtual que imputa culpa ao ocioso e ao contemplativo. TÜRCKE (2010, p. 44) perquire essa insônia coercitiva:

[...] nos últimos 50 anos, com o auxílio de aparelhos de som portáteis, telefones celulares e laptops, ela tem avançado por todo o globo, desenvolvendo novos padrões comportamentais híbridos como, por exemplo, simultaneamente assistir à televisão, mandar e-mails, telefonar, acariciar o cachorrinho ou o ser amado, uma virtuosidade própria, para não dizer novas qualidades administrativas, e com isso também novas cargas nervosas – em relação a isso já não resta a menor dúvida. (TÜRCKE, 2010, p.44)

Em *Modernidade, Hiperestímulo e o Início do Sensacionalismo*, Ben Singer, respaldado em Georg Simmel, Sigfried Kracauer e Walter Benjamin, menciona a agitação que hoje vigora, dilacerando qualquer intervalo idílico:

A modernidade implicou um mundo fenomenal – especificamente urbano – que era marcadamente mais rápido, caótico, fragmentado e desorientador do que as fases anteriores da cultura humana. Em meio à turbulência sem precedentes do tráfego, barulho, painéis, sinais de trânsito, multidões que se acotovelam, vitrines e anúncios da cidade grande, o indivíduo defrontou-se com uma nova intensidade de estimulação sensorial. A metrópole sujeitou o indivíduo a um bombardeio de impressões, choques e sobressaltos. O ritmo de vida também se tornou mais frenético, acelerado pelas novas formas de transporte rápido, pelos horários prementes do capitalismo moderno e pela velocidade sempre acelerada da linha de montagem. (SINGER, 2004, p. 96)

A leitura literária se digladiava com essa inclemente penhora do tempo. Perrone-Moisés (1998, p. 178) verifica que “O desafeto progressivo pela leitura é um fenômeno internacionalmente reconhecido. Leitura exige tempo, atenção, concentração, luxos ou esforços que não condizem com a vida cotidiana atual”. Insurgir-se contra o flagelo imposto pela excruciante compartimentação do tempo nas sociedades do capitalismo avançado poderia muito bem ser um *tour de force* da escola atual, infelizmente tão servil e cordata nas questões atinentes aos desígnios do mercado. Queiroz (2008, p. 210) toca em zonas profundas dessa matéria:

Muito se diz da importância do papel da escola, mas este papel foi e vem sendo em grande parte solapado por práticas pedagógicas que partem de pessoas que, trabalhadores da educação, não compreendem o papel da escola. E a escola não luta contra o mundo, mas ela tem que exercer um certo papel de resistência. Principalmente quando tudo diz amanhã, vamos rápido! A escola deve dizer espera, o passado, se quiser efetivamente produzir diferença na superfície do mundo, na formação da subjetividade dos educandos.

A leitura de clássicos na turma de nono ano tentará justamente suspender a polvorosa, conter o açodamento que inculcam nas pessoas como uma espécie de jurisprudência da vida: já está decidido, é isso, não interrompa o jogo. Os ainda imaturos, por temerem perder o bonde desse tobogã vertiginoso, acabam sendo as maiores vítimas — “O medo é uma pressa que vem de todos os lados, uma pressa sem caminho...” (ROSA, 1967, p. 290). A leitura esticada de compridas narrativas em sala de aula buscará arrostar essa tirania do tempo turbinado, ensaiando a resistência social assim descrita por Félix Guattari:

Há uma espécie de resistência social que deve se opor aos modos dominantes de temporalização. Isso vai desde a recusa de um certo ritmo nos processos de trabalho assalariado, até o fato de certos grupos entenderem que sua relação com o tempo deve ser produzida por eles mesmos — por exemplo, na música, na dança, etc. (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p. 47, apud QUEIROZ, 2008, p. 210)

Para que este projeto de leitura dos clássicos na escola se concretizasse de forma minimamente organizada, não obstante a liberdade que dele efluirá, era fundamental que se esquematizassem formas de escolha, padrões de quantidade e prazos de devolução. Tudo com certa flexibilidade, como se notará no capítulo *Relato da Intervenção*.

Tendo isso em vista, programou-se uma data para a arrancada do projeto; nessa ocasião, os alunos encontrarão, espalhados pela sala de aula, os oitenta clássicos universais previamente selecionados. Ao longo de um tempo de aula, eles mexerão nos livros, sentirão as gramaturas, apostarão nas capas, balbuciarão os títulos e espionarão as orelhas. No tempo imediatamente posterior, cada aluno escolherá dois livros. Caso se engalfinhem por determinadas obras, sorteios definirão a querela. Os livros serão lidos — ou não: vide o direito de não ler, resguardado por Pennac (1993) — na escola (geralmente em sala de aula) ou em casa, no trem, no shopping e onde mais aprouver ao aluno.

A turma de nono ano do Ensino Fundamental que vai acolher a mediação terá seu perfil estudado mais detalhadamente no relato da intervenção, mas, por ora, adianta-se que abriga 31 alunos. Como cada aluno pegará dois livros, teoricamente 62 livros serão utilizados e 18 não terão serventia. Na prática, porém, o aparente desperdício não se dará, pois será autorizada a troca do livro quando, ao cabo de algumas páginas ou capítulos, o aluno não quiser levar adiante certa leitura. Respeita-se, desse modo, mais um dos “direitos inalienáveis do leitor”, enumerados por Daniel Pennac (1993): “o direito de não acabar um livro” (Pennac, 1993, p. 150). Outro emprego para o clássico inicialmente escanteado será ativado nos dias em que porventura algum aluno se esqueça de levar seus dois livros para o colégio. Há de se contar com essa probabilíssima hipótese. Nesse caso, poder-se-á pescar, no que resta do oceano de clássicos — o resíduo de 18 romances — uma leitura casual. Quem sabe o aluno não joga um arpão e, com um pouco de sorte, apanha Moby Dick, a baleia branca perseguida por Ahab; quem sabe até não se apaixona por esse grandioso romance e fica com uma trinca de livros, em vez de um par: aberturas como essa serão muito bemvindas.

Preliminarmente, calcula-se que os alunos lerão seus clássicos e os devolverão em aproximadamente dois meses. Eventuais contratempos e imprevistos que encurtem ou alonguem tal prazo serão explicados no próximo capítulo.

A essa parte gerencial da aplicação do projeto deve unir-se, sempre tendo em mente o alvo de leituras detidas numa atmosfera de biblioteca, um referencial metodológico que se coadune irrestritamente com este acertado e improtelável apelo:

A criação de um espaço de leitura individual na escola pretende dar a oportunidade de ler a todos os alunos; aos que têm livros em casa e aos que não os têm; aos que dedicam

tempo de lazer à leitura e aos que só leriam os minutos dedicados a realizar as tarefas escolares na aula. A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras. É imprescindível para que o texto “ensine” a ler [...]. É imprescindível para que os alunos formem sua autoimagem como leitores aprendendo a avaliar antecipadamente os livros, criando expectativas, arriscando-se a selecionar, acostumando-se a abandonar um livro que decepciona e a levar emprestado aquele que lhe parece atraente. Se a escola não assegura um tempo mínimo para todas essas funções, quem o fará? (COLOMER, 2007, p. 125)

Vem da França o modelo metodológico que aparou as arestas desta proposta de trabalho com os clássicos universais. Mais especificamente da obra *Lesujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*, organizada por Annie Rouxel e Gérard Langlade e publicada no Brasil em 2013, com o acréscimo de mais três artigos de Annie Rouxel. A apresentação ao leitor brasileiro coube a Neide Luzia de Rezende, professora da Universidade de São Paulo que atuou como consultora do capítulo dedicado aos *Conhecimentos de Literatura nas Orientações curriculares para o ensino médio* (BRASIL, 2006). As OCN's, é bom lembrar, consertaram as distorções no ensino de literatura em que os PCN's, anos antes, haviam incorrido.

Para que se entenda a abordagem do referido livro, é recomendável dar uma pincelada no contexto francês do ensino de literatura na França por volta da virada do século (PERRONE-MOISÉS, 2000). No ano 2000, houve a tentativa de se excluir a literatura tradicional dos currículos escolares, ao que se replicou nas ruas com protestos homéricos. Um abaixo-assinado intitulado “É a literatura que se assassina na rua de Grenelle [sede do Ministério da Educação]” foi publicado no jornal *Le Monde*, na edição de 4 de março de 2000. Claude Allègre, então ministro da educação, foi afastado.

Em 12 de julho do ano seguinte, o boletim oficial n.28 do *Ministère de l'Éducation Nationale* expediu novas instruções para o ensino de literatura no país, entre elas a que regulava a prática da chamada *leitura cursiva*, “forma livre, direta e corrente” de leitura, “acima de tudo uma leitura pessoal que visa a desenvolver a autonomia do aluno [tradução nossa]”. O documento coincidiu com uma retomada, na academia, de estudos que procuravam reabilitar o sujeito leitor e as leituras reais, depois de várias teorias que os expulsaram da festa: “[...] o historicismo [...] e o formalismo [...] concordaram durante muito tempo em banir o leitor, cuja exclusão foi mais clara e expressamente formulada pelos *New Critics* americanos do entreguerras” (COMPAGNON, 2010, p. 138). As pesquisas dentro dessa tônica de revalorização do sujeito leitor serão mais comentadas no subtópico que tratará dos diários de leitura, outro item desta metodologia.

Feita a reconstituição do contexto que ensejou a publicação do livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura*, cumpre resgatar o conceito de leitura cursiva — já que a promoção desse

tipo de leitura em uma turma de nono ano faz parte da metodologia da intervenção —, a partir das considerações de Rouxel (2012, p. 276): “Leitura autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais.”

Rouxel salienta a importância das leituras integrais, frequentemente substituídas, nos livros didáticos, por um mosaico de retalhos nem sempre apreendido pelo aluno:

Se levarmos em conta as reações entusiasmadas dos alunos [...] a partir da leitura de certos grandes clássicos [...] compreendemos que essas obras vivem ainda por causa das leituras que necessariamente transformam os jovens. É essa reação sensível que assinala a apropriação da obra pelo aluno. [...] Entretanto, para que ocorram esses fenômenos, é preciso que os alunos tenham acesso às obras integrais. É ilusório esperar viver essa experiência na escola a partir unicamente da leitura de um fragmento. É por isso que a atividade de leitura em sala de aula em geral é frustrante quando feita a partir de trechos selecionados. Ao longo do tempo de estudo, a leitura integral efetuada na esfera privada é a única capaz de modificar a relação dos alunos de ensino médio com o texto. A prática da leitura cursiva [...] oferece possibilidades de renovação do ensino de literatura. (ROUXEL, 2013a, p. 28)

A leitura cursiva abre um túnel por entre o formalismo e o tecnicismo que petrificam o ensino de literatura atual, em que “o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender” (BARTHES, 2004, p. 34). Os diários de leitura ajudam a pavimentar essa via alternativa, revalidando as reações singulares, soerguendo-as de um fosso em que “Todo esforço interpretativo do leitor fica esvaziado diante da leitura correta do livro, diante da leitura do professor, do livro do professor, da instituição escolar em última instância.” (QUEIROZ, 2008, p. 201).

#### **6.4. Manutenção de Diários de Leitura**

Cada aluno da turma de nono ano receberá um caderno de 48 folhas pautadas. O lote foi adquirido com recursos da bolsa financiada pela Capes. Nesses cadernos, anotar-se-ão impressões pessoais acerca das leituras realizadas; serão eles, portanto, diários de leitura.

Rouxel (2013e, p. 166) demarca o raio de ação dos diários: “Diários de bordo de leituras cursivas (na interface da esfera privada e da escolar): trata-se aqui de escritos realizados em resposta a uma comanda escolar voluntariamente imprecisa a fim de preservar a liberdade dos alunos diante das obras lidas.” A única solicitação é a manutenção do diário. Forma e extensão do conteúdo escrito ficam a cargo do aluno.

Pede-se ao aluno leitor que registre toda sorte de emoções, lembranças e opiniões evocadas pela leitura, sem a vigilância das interpretações consensuais, sem se preocupar com a metalinguagem exigida nas provas escolares, sem o receio de estar falhando. Um dos erros

crassos da abordagem de literatura no ensino formal reside exatamente na expectativa de que o aluno dê respostas espertamente codificadas, providas das palavras certas, ainda que ele esteja somente se portando como um robô enunciador de frases artificiais. A reação espontânea do aluno é desestimulada, e ele se vê obrigado a aguardar a elucidação oficial. Conseqüentemente, passa a reinar nesse jovem leitor uma consuetudinária passividade perante a obra, cujo sentido ele reputa inatingível. Melhor copiar o gabarito e não se atrever a falar algo vexatório. É o que Teresa Colomer critica nestes dois excertos:

Para dizer a verdade, em nossa tradição educativa, os gostos e as reações dos alunos e seus julgamentos de valor nunca foram levados muito em conta. Foram considerados ilegítimos, um fruto derivado da escassa formação das crianças e, por isso, merecedores de ser sistematicamente proscritos das aulas. (COLOMER, 2007, p. 145)

Ante a dificuldade de guiar a leitura de obras integrais, prefere-se a leitura de fragmentos e, muito frequentemente, mais do que orientar a leitura dos alunos, é o professor quem interpreta, o que faz com que os estudantes se instalem, muitas vezes, na passividade intelectual e tomem notas para que, diante de um exame, comprovem nos textos as características gerais enumeradas [...] (COLOMER, 2007, p. 182)

Pennac (1993, p. 131) desnuda o xis da questão ao perceber que

[...] um mau aluno é, com muito mais frequência do que se pensa, um miúdo tragicamente desprovido de aptidões táticas. E sucede que, no seu pânico de não fornecer o que esperam dele, rapidamente começa a confundir escolaridade com cultura. Deixado entregue à escola, depressa se julga um pária da leitura. Julga que “ler” é em si um ato elitista, e priva-se de livros durante toda a vida por não ter sabido falar deles quando isso lhe foi pedido.

Os diários de leitura representam o reverso da moeda: ao invés de patinar num comentarismo negociado com os ditames que vêm do quadro-negro (ou do asséptico *datashow*, tão em voga), o leitor adolescente é convidado a produzir “livres associações”, colocando o texto “no âmago de suas existências, evocando aqui uma lembrança pessoal, lá uma leitura que ecoa, uma pequena história...”, sendo, enfim, incitado “a utilizar o texto, a fazê-lo brilhar em todas as suas ressonâncias” (ROUXEL, 2013e, p. 156). *Utilizar o texto* denota, nesse contexto, o sentido adotado por Eco (1994): apropriar-se do texto um jeito singular, desenhar um pessoalíssimo trajeto de leitura entremeado de sonhos, paixões e vivências.

Dessa forma, admitem-se, no diário, atitudes das mais diversas, como a transcrição de trechos — na visão de Rouxel (2013e, p. 173), atividade “das mais significativas”, pois “se assemelha a uma *mise em abyme* do próprio ato de ler, que não deixa na memória senão fragmentos de texto” —, a paráfrase, a apreciação subjetiva, o estabelecimento de interação da leitura com a vida — a exemplo de *Diário de um leitor*, livro no qual Alberto Manguel liga obras

que relê no decurso de um ano a acontecimentos do mundo e ao seu cotidiano —, o resumo, a escrita criativa e até o desenho.

O viés libertário desse “engajamento literário muito pessoal” (ROUXEL, 2013e, p. 187) não lança ribanceira abaixo os métodos heurísticos de análise literária. O instrumental teórico a serviço da meticulosa interpretação não deve ser esquecido. Mas é preciso que haja comedimento. O lugar do rigor analítico e do estudo semiótico é o ensino superior (TODOROV, 2014). Na escola básica, o foco deve ser a obra; se ela não é lida, de que adianta urdir ao seu redor uma teia epistemológica, uma rede de princípios constitutivos?

Não se trata [...] de renunciar ao estudo da obra na sua dimensão formal e objetiva, mas, ao acolher as impressões dos alunos, favorecer neles a descoberta das implicações pessoais na leitura. Trata-se de fazê-los sair de uma postura de exterioridade construída face a um objeto escolar para levá-los a compreender que a obra dirige-se a eles. Se os professores não auxiliam nessa tomada de consciência, ela está arriscada a nunca ocorrer. (ROUXEL, 2013e, p. 206-207)

A leitura cursiva e os diários de leitura propõem-se a cobrir essa brecha, evitando que se negue ao aluno a possibilidade de uma apropriação singular do livro literário. A reconciliação com a leitura no ensino básico talvez dependa de que se opere uma guinada na importância conferida à subjetividade do jovem leitor:

A exclusão, ou ao menos a marginalização, da subjetividade do leitor é habitualmente apresentada como uma condição de êxito na leitura literária escolar [...]. Assim, por mais presentes e ativos que sejam, em toda experiência de leitura literária, os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas, que têm suas raízes na personalidade profunda, na história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos do indivíduo que lê, são considerados elementos parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lança-la para fora do campo da literatura. [...] Longe de serem escórias da atividade leitora, não seriam eles os indícios de uma apropriação do texto, de uma singularização da obra realizada pelo leitor? [...] Tais hipóteses conduzem inevitavelmente a questionar a leitura literária do modo como é hoje definida e praticada, principalmente no ensino básico. (LANGLADE, 2013, p. 25-26)

Rouxel (2012, p. 280) complementa a colocação de Langlade:

[...] na situação contemporânea de desapego aos estudos literários, antes de estigmatizar como insuficientes ou como erros de leitura os transbordamentos de subjetividade, podemos interpretá-los como indícios de uma relação viva com o texto, a qual pode nutrir o processo de elaboração semântica e orientar o procedimento interpretativo. Lancemos doravante um olhar positivo sobre o que aparece como a marca de um investimento pessoal: identificação e ilusão referencial pertencem à “experiência literária” e são largamente preferíveis à postura de exterioridade.



No terreno acadêmico, o leitor começa a se redimir — deixando para trás as teorias que “definiam a obra como uma unidade orgânica autossuficiente” (COMPAGNON, 2010, p. 138) — a partir da década de 70, com “abordagens teóricas que revalorizaram a leitura” (COMPAGNON, 2010, p. 143), em especial a estética de recepção, capitaneada por Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss. Annie Rouxel reconhece essa contribuição. Isso fica claro quando, por exemplo, diz que “é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular” (ROUXEL, 2012, p.278), já que tal assertiva reitera a noção, presente em Iser (1999), de que o texto literário se caracteriza pela incompletude. O preenchimento dos vazios do texto, efetuado pela imaginação do leitor (ISER, 1999), conceito ressoado pelos “interstícios” e “espaços brancos” de Eco (1986, p. 37) — volta a emergir, repaginado, nestas palavras de Rouxel (2012, p. 280): “O investimento do leitor, sua criatividade, se desenvolvem particularmente dentro do espaço variável mas limitado dos implícitos do texto e dentro de zonas de indeterminação [...]”.

Roland Barthes “também aproximou-se pouco a pouco do leitor” (COMPAGNON, 2010, p. 143), a ponto de admitir e ressaltar a dimensão subjetiva da leitura literária: “[...] toda leitura provém de um sujeito, ela só está separada desse sujeito por mediações raras e tênues, alguns protocolos retóricos, para além das quais é o sujeito que rapidamente se encontra em sua estrutura própria, individual” (BARTHES, 1984, apud LANGLADE, 2013, p. 33). Assim, o entendimento de que “toda obra literária engendra uma multiplicidade obras originais produzidas pelas experiências, sempre únicas, dos leitores empíricos” (LANGLADE, 2013, p. 33) e a convicção de que “o leitor participa ativamente do acabamento do texto, mais exatamente de sua abertura para outras leituras, jamais esgotadas, posto que sempre diferentes e singulares” (LEBRUN, 2013, p. 134) parecem razoavelmente consolidados no estágio em que se encontra a ciência da literatura.

Isso posto, pergunta-se, com Rouxel (2013e, p. 195):

Parece pertinente, assim, privar a leitura literária escolar desse traço distintivo que a liberta de toda e qualquer subjetividade em nome da análise formal? Se o investimento do leitor como sujeito for reconhecido como algo não só inevitável, mas necessário para toda experiência de leitura, passa a ser urgente senão redefinir ao menos repensar o modo de funcionamento da leitura literária escolar.

Em virtude de todo o exposto, o leitor real, leitor empírico ou sujeito leitor — definido por Rouxel (2015, p. 285) como “a parte subjetiva do leitor que se engaja na leitura como resposta às solicitações das obras e as reconfigura durante a leitura” — se converterá no coração do trabalho com a leitura literária (JOUVE, 2015). Por intermédio dos diários de leitura, o aluno poderá descobrir-se enquanto leitor, pois, à medida que exprime suas reações diante do texto,

vai criando uma relação pessoal com o clássico lido, afirmando gostos literários e rascunhando sua própria construção identitária (ROUXEL, 2012).

“Permitir a flutuação das impressões singulares das crianças e dos jovens durante a leitura” sempre foi considerado, de acordo com Rezende (2013, p. 8), “procedimento incompatível com a escola”, conduta “malvista e mal-afamada”. Entretanto, como observa a autora, “ninguém em sã consciência pode negar o caráter singular e individual — subjetivo, portanto — da leitura, em especial da leitura literária”. Daí a pertinência do uso dos diários de leitura, os quais fermentam o sentido da leitura, conectando o leitor “com o mundo, consigo mesmo, com outras obras” (ROUXEL, 2013e, p. 158).

Sem a receptividade ao modo ímpar como cada sujeito leitor apodera-se do texto — que “pode ser lido somente porque é inacabado, deixando assim um espaço para o trabalho do leitor” (MANGUEL, 1997, p. 112) —, seria implausível conceder qualquer crédito a este belo painel composto por Manguel (1997, p. 113):

[...] algo de revelador sobre a natureza criativa do ato de ler está presente no fato de que um leitor pode se desesperar e outro rir exatamente na mesma página. Minha filha Raquel leu *A metamorfose* quando tinha treze anos e achou engraçado; Gustav Janouch, um amigo de Kafka, leu-a como uma parábola religiosa e ética; Berthold Brecht julgou-a como obra do “único escritor realmente bolchevista”; o crítico húngaro György Lukács considerou-a produto típico de um burguês decadente; Borges leu-a como narrativa que reconta os paradoxos de Zeno; a crítica francesa Marthe Robert viu na obra um exemplo da clareza da língua alemã; Vladimir Nabokov considerou-a (em parte) uma alegoria da *Angst* adolescente.

Colomer (2007, p. 194) afixa mais duas colagens no mural:

*Robinson Crusoe*, por exemplo, pode ser lido como uma obra emanada do individualismo econômico e a justificação colonizadora da burguesia inglesa do século XVIII. Mas também pode [...] transcender esse aspecto para vê-la com a narração da trágica condição de solidão da existência humana ou da construção positiva da consciência individual do homem moderno. Também *Frankenstein* pode servir como exemplo das múltiplas perspectivas pelas quais se pode analisar uma obra. Como se se tratasse do mesmo monstro, construído de fragmentos, as interpretações de *Frankenstein* giraram em volta da obra para destacar um ou outro elemento.

De Petit (2009, p. 26-27) se extrai mais um caso, desta feita hilariante, que demonstra o quão incontrolláveis são as maneiras de se ler e de se compreender um texto:

Outro exemplo: a leitura que Omar, um estudante [...], fez de *Madame Bovary*, de Flaubert — um dos textos canônicos do currículo escolar francês. Cito Omar: “Emma corneava seu marido, e houve até um processo. Flaubert, em sua defesa, dizia que como havia feito Emma morrer, era moral. E agora, quando lemos isso, vemos que Emma corneou seu marido, e isso é tudo”. Evidentemente, não estou segura de que esse resumo lapidar esteja de acordo com o que o professor de Omar ou as autoridades

acadêmicas desejem que as crianças retenham deste grande texto da literatura francesa.

É por essa razão que sempre se teme o acesso direto ao livro e a solidão do leitor diante do texto. É por essa razão que, ainda hoje [...], os poderes autoritários preferem difundir vídeos, fichas ou trechos escolhidos, acompanhados de sua interpretação e contendo a menor possibilidade de “jogo”, deixando ao leitor a mínima liberdade.

Diante da atual situação de repúdio à literatura tradicional, urge reivindicar uma implicação do sujeito leitor, subtraindo da apropriação singular a pecha de obtusa, errônea e simplória. É inadiável restituir ao leitor seu direito à volição, de modo que ele introduza “seus desejos entre as linhas” e se consubstancie ao texto, predispondo-se à “alquimia da recepção” (PETIT, 2009, p. 26). Como escreveu Langlade (2013, p. 35), “todo texto singular elaborado por um leitor, quaisquer que sejam suas lacunas e insuficiências relativas, qualquer que seja sua porção de delírio, constitui um estado de texto digno de ser apreciado enquanto produção de leitura literária”. A hermenêutica deve ter seu egrégio espaço salvaguardado, mas, antes, as obras-primas clamam por leitores que delas usufruam, que por elas vagueiem. O diário de leitura, com seus apontamentos livres, “encoraja essa abertura” (ROUXEL, 2013e, p. 183). “Ler, escrever: de um desejo a outro vai toda a literatura”, arremata Barthes (1970, p. 231).

Deslocando-se o tema da singularidade (despertada pela leitura) para um quadrante filosófico, chega-se a Félix Guattari, que a via como uma escapatória frente à acintosa distribuição de subjetividades pré-moldadas, um salto por sobre o controle e a opressão, um circuito exclusivo pelo mapa da vida:

Processo de singularização: uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzem uma subjetividade singular (GUATTARI; ROLNIK, 2000, p.17)

Queiroz (2008, p. 202) costura o liame com a literatura, sugerindo que seu ensino pode semear “o desejo pela diferença”, “uma ligeira inquietação”, um incômodo com “as formas de subjetivação dominantes”:

[...] validar uma leitura não é dar o foro a esta ou aquela de a correta. É isto que compreendemos ser o estímulo à diversidade e ao protagonismo do educando-leitor. Leitor ativo, construtor de mundo. Pela palavra alheia tornada sua por uma interação transformadora; e pela sua palavra inscrita no mundo. Podemos dizer que é interessante formar e insistir continuamente na formação de público para a literatura, na medida em que podemos ajudar a construir linhas de fuga dos modos capitalistas de subjetivação, para possibilitar a construção de singularidades. (QUEIROZ, 2008, p. 201)

O diário de leitura, “lugar de balanço, mas também de ensaio”, segue essas pegadas, deixando entrever, nas anotações pessoais, “os contornos de um universo literário singular” (ROUXEL, 2013e, p. 185-186).

Por fim, é válido destacar, conquanto este trabalho não tenha a ambição de vasculhar taxonomias textuais, que o diário de leitura é um gênero recentemente introduzido na atividade escolar brasileira. Precursora no uso dessa ferramenta, Anna Rachel Machado teve sua tese de doutorado (*Diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*) transformada em livro e citada nas referências bibliográficas dos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental. Em artigo publicado na Revista *Linha D'Água* (USP), a autora aponta que

Nos diários de leitura, a escrita é mais subjetiva do que em outros gêneros relacionados à leitura, como os resumos e respostas a questionários, produzindo-se um texto em que aluno-diarista está diretamente implicado, isto é, em que as marcas de subjetividade são muito acentuadas. [...]

Neles podemos encontrar uma série de informações sobre as estratégias de leitura que o aluno vai utilizando durante o processo de leitura, sobre as relações que vai estabelecendo entre os seus conhecimentos prévios, entre os textos lidos, entre suas experiências de vida e o que o texto traz.

[...] os alunos parecem se sentir livres para fazerem avaliações subjetivas sobre o texto, expressando seus sentimentos diante das leituras [...], assim como para expressarem suas dúvidas em relação ao texto lido ou em relação a seu próprio texto. (MACHADO, 2005, p. 71-72)

É flagrante o alinhamento do excerto acima com o conteúdo deste subtópico da metodologia.

## **6.5. A Fala Sobre os Clássicos e a Fala dos Clássicos**

O que dizer sobre os clássicos no ensino básico? Enxameiam no labor acadêmico artigos, teses e livros que orquestram abordagens das mais variadas, desde as teórico-críticas até as didático-pedagógicas. Ataca-se a obra por todos os gomos, exsuda-se cada pequena gota do sumo literário, inventam-se saladas com outros saberes. Eis o impasse: como estruturar toda essa fortuna crítica, acomodá-la no fundo do baú de metodologias e, depois, transportar tudo para a sala de aula?

Não há carro-forte que, perdido em tão complexa empresa, consiga manter-se na direção do carro-chefe. E o clássico literário é o carro-chefe. Ele deveria, por todos os motivos apresentados no capítulo 4, chegar às mãos dos estudantes, mas retenções e encruzilhadas perigosas atrapalham o trânsito:

[...] em todas as épocas, a despeito das dificuldades, das modas e das mudanças nos programas, muitos professores souberam transmitir a seus alunos a paixão de ler. É preciso acrescentar ainda que dos professores é exigido algo impossível, um verdadeiro quebra-cabeças chinês. Espera-se deles que ensinem as crianças a “dominar a língua”, como se diz no jargão oficial. Que as convidem a partilhar desse suposto “patrimônio comum”. Que as ensinem a decifrar textos, a analisar e a ler com certo distanciamento. E, ao mesmo tempo, que as iniciem no “prazer de ler”. Tudo isso é objeto de muitos debates, de muitos questionamentos entre esses profissionais. (PETIT, 2009, p. 158)

[...] o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. O professor [...] fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. Isso não seria pedir a esse professor um esforço excessivo, do qual apenas os mestres serão capazes? Não nos espantemos depois se ele não conseguir realizá-lo a contento. (TODOROV, 2014, p. 41)

Ao tentar esclarecer o título de seu livro *Quem ama literatura não estuda literatura*, Joel Rufino dos Santos formula que “é possível estudar literatura sem amá-la”, haja vista que “para compreender o que se lê, é preciso estudar outras disciplinas aparentemente distantes” (SANTOS, 2008, p. 13). Franchetti (2009, p. 8) persegue a mesma pista:

Creio que ela [a literatura] não precisa ser ensinada como história, como sociologia, como linguística, como geografia, como política, como economia etc. Ela pode ser usada para ensinar todas essas coisas, mas quem estuda isso não estuda, a rigor, literatura. [...] Lê-lo [o romance] apenas como documento ou como indício de fatos da realidade datada é deslê-lo como literatura. [...] Por outro lado, a literatura tampouco merece ser ensinada como um mundo fechado, de um ponto de vista classificatório, como se ensina a classificação dos insetos em biologia.

Feitas todas essas relevantes considerações, ressurgem a problemática questão: em sala de aula, o que dizer sobre os clássicos, afinal de contas?

A metodologia da mediação proposta neste trabalho pautará a fala sobre os clássicos num consciente minimalismo, que por sua vez, se ampara sobretudo na arguta definição de Calvino (2007, p. 12): “Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe”.

O método aqui consiste, por conseguinte, em despojar-se de táticas mirabolantes, “Pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto”, disse Barthes (2013, p. 45) em *Aula*. A meta precípua é permitir que os clássicos falem aos alunos, reduzindo os decibéis das preleções teórico-metodológicas:

[...] continua-se a [...] identificar-se com os heróis dos romances; seguem-se com curiosidade as pegadas de Raskolnikov pelas ruas de São Petersburgo, prefere-se

*Madame Bovary a Fanny*, e Barthes mergulhava deliciosamente em *O Conde de Monte Cristo* antes de dormir. É por isso que a teoria não pode sair vitoriosa. Ela não é capaz de anular o eu leitor. Há uma verdade da teoria que a torna sedutora, mas ela não é toda a verdade, porque a realidade da literatura não é totalmente teorizável. (COMPAGNON, 2010, p. 252)

A “leitura é uma arte que se transmite mais do que se ensina” (PETIT, 2002, apud ROUXEL, 2013b, p. 72), por isso as parcimoniosas falas a respeito do clássico poderiam ser acima de tudo, de amor e de admiração:

Não há dúvida de que o professor deve pôr muito de si nisso: é primeiro pela simpatia, em uníssono com o professor, deixando-se conquistar por seu entusiasmo, que os alunos vão vibrar. E esse não é um papel fácil de manter: o professor “embarca” nos seus êxtases; os alunos sorriem. Conseguirá ele justificar seus arroubos sem fazer um sermão, sem cair no enfático? (SNYDERS, 1993, p. 169)

Encontrar o tom certo é um ponto delicado, contudo vale a tentativa. Colomer (2007, p. 108) sublinha que “a pesquisa a partir das lembranças de leitores adultos confirma uma experiência comum: a da importância do contágio, da presença de professores ou adultos-chave no descobrimento e apego à leitura”. Tudo está condicionado à imagem de leitor irradiada pelo docente (REIS, 1997, p. 117 apud COLOMER, 2007, p. 108), logo é vital estar ciente de que “Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor” (PETIT, 2009, p. 161).

O amor e, conforme o supradito, a admiração. Há de se aproveitar a capacidade de admiração própria da juventude para “convencer os alunos de que existem obras-primas e de que elas constituem os focos, os ‘faróis’ da cultura”. Essa seria a “a tarefa, a vocação, a alegria final” da escola sonhada por Snyders (1993, p. 163):

Os jovens são levados pelo desejo de admirar, pela esperança de admirar. Através daqueles a quem se admira, sobrevivem também a necessidade de se autoafirmar, de se estimar: ser valorizado a partir dos entusiasmos. Todos sabemos que, atualmente, são raríssimos os alunos que vivem a escola como espaço de admiração. O drama da escola é que a massa dos alunos quase não usa essa força do encantamento, essa tensão para o que eles apreciam e que os supera, reservando-as para outras áreas —astros do esporte ou da música, certos filmes, certas canções, certas façanhas, certas personalidades. Na maioria dos casos, é fora da escola que os jovens às vezes se instauram, e às vezes reconhecem, grandezas que admiram. (SNYDERS, 1993, p. 163)

E como exortá-los a admirar a quinta-essência da literatura? Que fazer, além de dar o testemunho de sua própria deferência? Snyders (1993, p. 163) alvitra que se anuncie o clássico “[...] meio solenemente. Os alunos serão avisados de que uma obra-prima será abordada. Momentos fortes; voltar os refletores para o admirável”. Culto exagerado? Para Snyders (1993,

p. 167), não se trata disso: “Sacralização da cultura, da obra de arte, idolatria? Não, trata-se simplesmente de retomar nosso bem, o bem dos homens, a grandeza do que é terreno”.

É providencial a emenda de Georges Snyders, porque o discurso admirativo é muito facilmente confundido com ostentação de um apanágio das elites, como se fora proibido e censurável prezar espontaneamente, e até reverenciar, a arte literária em sua expressão mais resplandecente. De fato há aristocratas que a “fruem por mero esnobismo” ou “porque dá prestígio” (CANDIDO, 2004, p. 190), porém não se pode avaliar todo o conjunto de admiradores tomando-se como medida a parcela caricata. E as camadas mais pobres, das quais fazem parte muitos alunos do Colégio Pedro II, não devem, à custa de um possível melindre generalizado, ser espoliadas dos “bens culturais mais altos”, de “bens espirituais que fazem falta e deveriam estar ao alcance como um direito” (CANDIDO, 2004, p. 190). O professor que externa seu sincero apreço pelos clássicos está, na realidade, a anos-luz de um conservadorismo pedante: ele quer repartir a riqueza que leu e amou (CALVINO, 2007), a fim de fazer desabrochar gostos adolescentes que não fiquem restritos à indústria Disney (COLOMER, 2007; PERRONE-MOISÉS, 2000).

Instila-se no pensamento dos educadores da área de literatura o engodo de que agir democraticamente significa privar “os alunos dos textos ‘difíceis’, supostamente elitistas” (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 29), substituindo-os “por uma literatura considerada mais digerível” (OSAKABE; FREDERICO, 2004, p. 62-63). Ironicamente, esse seria o mais excludente dos comportamentos. A equidade existirá quando se permitir que “a literatura chamada erudita deixe de ser privilégio de pequenos grupos” (CANDIDO, 2004, p. 186). É preciso acreditar piamente no “poder universal dos grandes clássicos, que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e portanto devem ser levados ao maior número” (CANDIDO, 2004, p. 189).

Mesmo com os cuidados para que o elogio do clássico não soe como sofisticação postiça e afetada, é aconselhável agregar ao método de abordagem uma rampa que faça a alta literatura deslizar suavemente até os alunos, de forma que eles não mais a vejam como quem mira um planeta na abóbada celeste, sem telescópio. O capítulo 3 versou sobre essas interligações e aproximações do cânone com a música, o cinema, as revistas em quadrinhos, a literatura de massa etc, e o próximo subtópico desta metodologia equacionará um sistema capaz de produzi-las. Porque quanto mais “ativo e inter-relacionado é o ensino que se oferece, mais fácil será que os alunos se encontrem com a literatura em qualquer espaço ou matéria... sempre que nos lembremos de pôr aí as obras, claro.” (COLOMER, 2007, p. 160)

Ler em voz alta para os alunos é outra maneira, bastante terna, aliás, de se inculcar neles a admiração pelo livro. Pretende-se escolher um, dentre os 18 clássicos que ficarem de fora da partilha inicial (conferir subtópico 6.1.3), para ser lido nesses moldes. Trocar-se-á a fala sobre o clássico pela fala *do clássico*, através da voz de um leitor mais experimentado. Um escambo que rende mágicos dividendos:

Aprendemos como é um texto, como se desempenha o drama, como está orquestrada a linguagem, quando o texto é rápido e furioso, quando é lento e contemplativo, divertido ou solene, a que devemos prestar atenção, ao escutarmos alguém que saiba como interpretá-lo com a língua. Ler em voz alta é uma atividade essencial na promoção da leitura. Tão essencial que, se eu fosse ministro da educação, faria uma lei no sentido de que todos os professores em todas as salas de aula em todos os níveis educativos devessem ler em voz alta um pedaço significativo de literatura aos estudantes. (CHAMBERS, 1997, p. 6, tradução nossa)

Snyders (1993, p. 76) inclui a dicção do professor, o qual “comunica a emoção, o fervor, a exaltação própria às grandes obras”, entre as escadas com destino à alegria na escola. Pennac (1993, p.114) confere, igualmente, grande importância à leitura para os pupilos, atentando para as inflexões de voz que o generoso ato requer:

É certo que a voz do professor ajudou a esta reconciliação: poupando esforços de decodificação, representando claramente as situações, colocando cenários, encarnando as personagens, sublinhando os temas, acentuando as nuances, fazendo, o mais nitidamente possível, o seu trabalho de revelador fotográfico.

A sinergia que eclode da leitura em voz alta do professor é um ponto no qual Pennac (1993) se detém. O autor divulga o comovido depoimento de uma ex-aluna do poeta Georges Perros, através do qual se vem a saber que, em suas aulas, Perros punha o programa de lado e lia, gratuita e prazenteiramente:

Ele (Perros) chegava às terças-feiras de manhã, desganhado pelo vento e pelo frio, em sua moto azul e ferrugenta. Dobrado, coberto com um capote de marinheiro, com o cachimbo na boca ou na mão. Esvaziava um saco de livros sobre a mesa. Era magnífico. [...] retirava um livro, olhava para nós, falava ao mesmo tempo que sorria, o que nos aguçava o apetite, e começava a ler. Andava enquanto lia, uma mão no bolso, a outra, a que segurava o livro, um pouco estendida, como se, enquanto lia, nos oferecesse o livro. As suas leituras eram autênticos presentes. Não nos pedia nada em troca. [...] Mesmo no mais fundo da leitura, olhava para nós por sobre as linhas. Tinha uma voz sonora, luminosa, ligeiramente baça, que preenchia perfeitamente o volume da sala [...] Era a caixa de ressonância natural de todos os livros, a encarnação do texto, o livro feito homem. Por intermédio da sua voz, nós descobríamos, de repente, que tudo aquilo tinha sido escrito *para nós*. Essa descoberta aconteceu depois de uma interminável escolaridade, em que o ensino das Letras nos colocara a uma respeitável distância dos livros. Mas o que fazia ele, que os outros professores não faziam? Nada de especial. Sob certos aspectos, fazia até muito menos. Acontecia apenas que não nos entregava a literatura com um conta-gotas analítico, servia-a em generosas quantidades... E nós compreendíamos tudo o que nos lia. Nós *compreendíamos-lo*. A mais luminosa explicação do texto resumia-se ao som da sua voz, que antecipava a



intenção do autor, revelava um subentendido, desvendava uma alusão... tornava o contrassenso impossível. (PENNAC, 1993, p. 82-83)

Ao longo de um ano, Perros leu para a turma Proust, Kafka, Beckett, Shakespeare e vários outros:

Em dez anos, não tinha ouvido a décima parte! Falava-nos de tudo, lia-nos tudo, porque sabia que não tínhamos uma biblioteca na cabeça. Era o grau zero da má-fé. Tomava-nos por aquilo que éramos, jovens alunos incultos e que mereciam aprender. [...] O mais importante era ele ler para nós em voz alta, era a confiança que ele colocava imediatamente no nosso desejo de compreender... O homem que lê em voz alta eleva-nos à altura do livro. Ele dá verdadeiramente a ler! (PENNAC, 1993, p. 87-88)

Pennac (1993) acrescenta que a leitura em voz alta, por parte do docente, pode funcionar como a fagulha que reacende a comunhão com o livro; as sinuosas curvas da entonação do professor guiariam o aluno a um reencontro com sua voz muda, secreta e solitária de leitor.

Releva aludir, ainda, à ideia, presente em Pennac (1993) e patrocinada neste trabalho, de que à leitura do livro não se devem sobrepor colóquios sobre a técnica, nem arrastadas lições sócio-históricas, tampouco apostilas untadas de verniz teorizante:

Absolutamente nada. Não erguer qualquer barreira de conhecimentos prévios em torno do livro; não colocar a mais ínfima questão; não obrigar a fazer trabalhos de casa; não acrescentar uma palavra que seja às que foram lidas; não fazer juízos de valor, não dar explicações de vocabulário, nem fazer análises de texto, nem biografias... Proibição absoluta de “falar acerca de”. Leitura-dádiva. Ler e esperar. Não se força a curiosidade, desperta-se. Ler, ler e confiar nos olhos que se abrem, nas caras que se regozijam, na pergunta que vai nascer e que levará a outras. Se o pedagogo que existe em mim se preocupa por “não apresentar a obra em seu contexto”, terá o pedagogo de ser persuadido a que, por agora, o único contexto que importa é o *dessa turma*. (PENNAC, 1993, p. 122)

A Jouve (2012, p. 134), esse *modus operandi* causaria certo incômodo, como se pode notar a partir desta observação: “[...] para experienciá-lo [o sentimento de belo], ninguém tem necessidade da mediação de um ensino”. O estudioso admite “que não é indiferente orientar o gosto para um e não para outro objeto”, mas julga que o tratamento didático precisa transpor tal prática, empenhando-se “em fazer surgirem saberes”. Em compensação, Pennac (1993), a despeito de sua visão mais, por assim dizer, anárquica e experimental, sem tanto compromisso epistemológico, também não prescinde dos desdobramentos pós-leitura. O autor sustenta que, depois de se calar e deixar o livro falar, o professor deve estar preparado para os questionamentos que, naturalmente, virão:

[...] leio romances a um auditório que julga que não gosta de ler. Enquanto eu não dissipar essa ilusão, enquanto não fizer o meu trabalho de intermediário, nada de sério se poderá ensinar.

Mal estes adolescentes se reconciliem com os livros, percorrerão de bom grado o caminho que vai do romance ao autor, do autor à sua época, e da história lida aos seus múltiplos sentidos.

O importante é estar pronto.

Esperar a pé firme a avalanche de perguntas. (PENNAC, 1993, 122-123)

Este trabalho alinha-se com o posicionamento de Daniel Pennac, por considerá-lo, no hodierno quadro de “desprestígio progressivo do ensino da ‘alta literatura’” (PERRONE-MOISÉS, 2006), mais condizente com as batalhas deflagradas cotidianamente na escola brasileira. O clássico na mão do aluno, precedendo qualquer teoria literária: essa familiaridade com o livro só pode mesmo ser a prioridade em um país marcado por uma nefasta desigualdade, pela negligência das autoridades e por índices estarrecedores de analfabetismo funcional:

Os dados do Indicador do Alfabetismo Funcional (INAF) de 2011-2012, recolhidos entre a população de 15 anos ou mais pela ONG Ação Educativa, em colaboração com o Instituto Paulo Montenegro, indicam que 27% dos brasileiros são analfabetos funcionais: leem e não entendem o que leem, sendo que 47% da população apresenta um nível de alfabetização apenas básico, só 35% daqueles que concluíram o ensino médio estão plenamente alfabetizados, e 38% dos sujeitos com nível superior completo dominam realmente a leitura e a escrita. Como vemos, os índices são alarmantes, o que denota o alto nível de exclusão social que ainda vivemos no Brasil. (AGUIAR, 2013, p. 158)

Oportunizando ao aluno a comunicação direta e livre com o clássico e abrindo alamedas para sua singularidade leitora (por meio, inclusive, do diário de leitura), este trabalho contesta o embuste de que a obra-prima literária está reservada para uma distinta congregação. Perrone-Moisés (2006, p. 28) sumariza a questão nesta frase: “Se os leitores de literatura constituem uma elite, esta é aberta a todos os alfabetizados, cabendo aos professores apenas mostrar o objeto sob sua melhor luz”.

Essa luz não depende de espantosos e robustos holofotes regulados por avançados sensores eletrônicos. É luz natural, que entra na sala de aula por nesgas da janela ou frestas da persiana, abertas por algum sábio professor. Como este, de Gabriel García Marquez:

Tenho um grande respeito, e principalmente um grande carinho, pelo ofício de professor e por isso mesmo me reconforta saber que eles também são vítimas de um sistema de ensino que os induz a dizer besteiras [...]. Lembro-me de um professor de literatura do colégio, um homem modesto e prudente, que nos conduzia pelo labirinto dos bons livros sem interpretações rebuscadas. Esse método possibilitava a seus alunos uma participação mais pessoal e livre no milagre da poesia. (MARQUEZ, 1983 apud LERNER, 2002, p. 74-75)

## 6.6. Estabelecimento de Pontes e *Links*

O derradeiro recorte desta contextura metodológica remete à existência de passagens entre os diferentes escalões da cultura, da arte e do entretenimento, assunto explorado no capítulo 3, e prevê ações (entre elas, o uso módico da internet) que, concatenadas, poderão consumir tais passagens.

Bueno (2002, p. 327) ajuda a puxar o gancho do capítulo 3:

Com Georges Snyders, cabe perguntar: pode haver alegria na escola? A esmagadora maioria dos alunos dirá que é impossível. A escola é chata, sinônimo de controle, avaliação autoritária, exclusão do prazer e da vida cotidiana dos alunos. Mas, sem escola, quem educaria, quem formaria os leitores e as leitoras? A televisão e os meios de massa fariam o trabalho? O puro lazer inseparável do mercado e da mercadoria? Difícil imaginar uma saída menos interessante.

O que não impede, bem ao contrário, leva a pensar sobre nossas cidades modernas, onde são formados os leitores e os lugares de leitura. O que fazer com as canções, os filmes, os vídeos, os quadrinhos, os desenhos animados, as revistas coloridas, os álbuns de figuras, a crônica esportiva, das cenas da vida cotidiana? Seria fácil, mas enganoso, deixar do lado de fora, longe da escola, essa cultura do cotidiano, com seus problemas e possibilidades.

Encarar os clássicos da literatura como entidades completamente apartadas das linguagens da vida cotidiana, ou como finesses superiores e inalcançáveis, é um erro, uma ilusão de óptica. Um tropeço na trapaça. Um arremedo de argumento com que muitas vezes se justifica a ausência da obra-prima literária nas ementas escolares.

Evadindo-se de tal caminho — “fácil, mas enganoso”, de acordo com André Bueno —, esta proposta de mediação incluirá a criação de uma lista de transmissão no aplicativo *whatsapp*, por meio da qual serão enviados aos alunos *trailers* ou passagens de filmes, trechos de séries televisivas, fragmentos de desenhos animados, clipes musicais, fotos de parques temáticos, imagens de pinturas famosas, reproduções de páginas de revistas e quaisquer outros arquivos digitais que respeitem um único critério: devem eles apresentar, em seu conteúdo, algum ponto de contato com um clássico dentre os oitenta selecionados no projeto. Entenda-se *ponto de contato* como referência direta ou indireta, intertextualidade, interdiscursividade, adaptação para outra linguagem ou mídia, apropriação temática, citação isolada, homenagem ou tributo, etc.

Espera-se que essa medida dê conta de mostrar ao aluno que a alta literatura não é um setor estanque da cultura. É preciso “deixar resvalar a literatura entre as fendas” (COLOMER, 207, p. 161), inter-relacionando as áreas, persuadindo o adolescente de que a literatura faz parte do mundo e está em tudo. Os *posts* no *whatsapp* visam a potencializar os encadeamentos

imaginados por Bueno (2002, p. 327): “certas passagens, que talvez ainda sejam possíveis: das imagens, formas, poemas, narrativas, linguagens da vida cotidiana para outras imagens e formas, outras linguagens, com exigências maiores, estéticas e críticas”.

A utilização do *whatsapp*, por si só, também traz consigo um objetivo, qual seja o de aplicar a vacina indicada por TÜRCKE (2010, p. 303-304): “Seria absurdo simplesmente recomendar abstinência em relação à onipresente irradiação audiovisual. Dificilmente alguém é capaz de viver sem ela, tanto econômica quanto neurologicamente. Diante dela é possível apenas ainda se vacinar [...]”. Como se viu no capítulo 3, TÜRCKE defende que, provida de temperança, a exposição aos choques audiovisuais pode imunizar o indivíduo contra o vício transtornante, que suga o poder de concentração. Obviamente, não será possível, nem se tenciona, controlar o acesso dos alunos à internet fora da escola; porém, ao menos no decorrer das aulas e, principalmente, nos momentos de leitura cursiva, a única concessão ao celular será a licença para visualizar os *posts* da linha de transmissão.

## **7. RELATO DA INTERVENÇÃO**

### **7.1. A Turma 902**

Em 2016, o nono ano do Ensino Fundamental contou, na grade de horário do Campus Realengo II, com seis turmas: três no turno da manhã (901, 903 e 905) e mais três no turno da tarde (902, 904, 906). De todas essas, apenas a 902 ficou sob minha batuta. As outras turmas que couberam a mim no referido ano letivo eram de segunda série do Ensino Médio.

Do sexto ano do ensino Fundamental à terceira série do Ensino Médio, a carga horária destinada à área de língua materna (que engloba gramática, literatura e redação) é de cinco tempos semanais. Na turma 902, eu fiquei responsável por esses cinco tempos — não é usual haver divisão no Ensino Fundamental; no Médio, a prática é corriqueira.

Três desses cinco tempos encaixavam-se na segunda-feira: o primeiro e os dois últimos. Os restantes eram os dois tempos finais da quarta-feira. Como cada tempo de aula, no Colégio Pedro II, tem 45 minutos, minha convivência semanal com a turma 902 perfazia um total de 3 horas e 45 minutos.

Ocorreu no dia 7 de março de 2016 o primeiro contato com o grupo, composto inicialmente por 32 alunos. Dois deles estudam no Colégio Pedro II desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, quando, por sorteio, passaram a integrar o quadro discente do Campus São Cristóvão I; no segundo segmento do Ensino Fundamental, transferiram-se para o Campus Realengo II. Os demais membros da turma ingressaram na escola no sexto ano, por via de concurso público.

A idade dos alunos da 902 era a esperada para a série: na faixa dos 14, 15 anos. Desde o início das aulas, a turma revelou-se bastante heterogênea no que tange à postura em sala; apesar de o aspecto disciplinar não ser problemático na instituição como um todo, sempre há os que se portam com algum desleixo, ou com agitação excessiva. Nada que passasse dos limites, entretanto. Havia, outrossim, alunos cordatos e participativos. O traço comum a todos era um certo desassossego, uma comichão inelutável: os vibrantes aparelhos retangulares não lhes permitem descanso.

### **7.2. A Sala de Aula**

A infraestrutura do Campus Realengo II do Colégio Pedro II é elogiável. Fundado em 2004, numa sede ainda provisória, migrou para o atual terreno em 2006 e foi inaugurado oficialmente em 2007, com a ilustre presença do então presidente Luís Inácio Lula da Silva. De lá para cá recebeu muitos investimentos e tornou-se um baluarte da educação no subúrbio. Uma ilha de excelência em região historicamente tratada como refugio pelo poder público.

Não obstante, há melhorias por fazer. As salas de aula do Ensino Fundamental, por exemplo, carecem de manutenção. Portas, paredes, aparelhos de ar condicionado, persianas das janelas e lousas encontram-se, atualmente, um tanto desgastados. Recentes cortes de verba efetuados pelo governo federal agravam o panorama.

A sala da 902 se enquadrava no cenário descrito. Vespertina, a turma por vezes sofria um pouco com o calor, visto que as panes no ar condicionado eram frequentes. O abafamento do recinto chegou a prejudicar algumas tardes de leitura cursiva. Houve mesmo uma ocasião em que eu e os alunos resolvemos, em conjunto, que a leitura do dia seria feita no bosque — recanto aprazível do campus, sombreado por árvores majestosas.

### **7.3. Acomodação do Projeto no Calendário de Avaliações**

O regime de avaliações do Colégio Pedro II é trimestral. Estava prevista para o terceiro trimestre, no qual se estudariam a estrutura e os elementos da narrativa, a leitura extraclasse de um romance — no primeiro, os alunos leram uma coletânea de poemas e, no segundo, uma peça teatral. Tais leituras geram cobranças por meio de trabalhos individuais ou em grupo e, depois, são também avaliadas na prova trimestral. Essa esquematização se aplica a todos os *campi* da escola e deve ser seguida à risca. Por isso, como eu tinha outros planos para o terceiro trimestre (não totalmente díspares, pois, afinal de contas, os alunos leriam romances), tive de iniciar conversações com os coordenadores de língua portuguesa do campus Realengo II, os quais confabulariam com a chefe de departamento, em busca de uma saída que não ferisse os estatutos e as portarias.

O maior embaraço era a prova trimestral, que abrange o paradidático e, segundo as normas, deve ser única para todas as turmas do turno, isto é, a 902, a 904 e a 906 fazem exames iguais. Como cada aluno da 902 lia dois clássicos que não seriam os mesmos de seus colegas de turma, tampouco de seus colegas das outras turmas, deu-se o momentâneo impasse. O imbróglio foi dissipado com a resolução de que, no turno da tarde, as questões relativas à leitura trimestral teriam uma feição bem genérica, ajustável a qualquer narrativa.

O terceiro trimestre principiou-se após o recesso de meados do ano, que, em 2016, aconteceu excepcionalmente em agosto, em virtude da Olimpíada sediada no Rio de Janeiro. Planifiquei toda a execução projeto para o referido trimestre, já que, nele, o romance é um dos motes e, dessa forma, não se fugiria tanto do programa de língua e literatura do colégio. Outros conteúdos (como regência e concordância) tinham de ser dados nos meses posteriores aos jogos olímpicos, e isso me atormentava, deveras. Graças a um cronograma enxuto e à cooperação da turma, consegui, todavia, concluir a matéria e desenvolver o projeto.

#### **7.4. O Início das Atividades**

No retorno das férias de agosto, houve o conselho de classe do segundo trimestre. Na semana subsequente, falei com os alunos sobre os momentos de leitura em sala que se avizinhavam. Agendei para o dia 5 de setembro, uma segunda-feira, a escolha dos dois clássicos por parte de cada aluno, e teci algumas considerações a respeito da atualização do diário de leitura, conforme o estipulado no subtópico 6.4. O caderno que serviria a esse fim lhes seria entregue na mesma data. Poupei os estudantes de quaisquer justificativas teóricas ou didáticas para o que faríamos, pois a confiança que eu pretendia inculcar neles e a empatia necessária ao sucesso do projeto passavam por uma descontração incompatível com um discurso que a eles talvez parecesse hermético. Eximi-me, também, de tocar em questões relacionadas com nota. “Vale quanto?” foi uma pergunta que ouvi seguidas vezes, mas dela me esquivei. Não tinha nenhuma intenção de atrelar a leitura dos clássicos e a escrita nos diários à chatice das obrigações da escola ou à burocracia de suas convenções.

Chegou, então, o grande dia. Nas semanas anteriores, eu gastara muito tempo esmerilhando escaninhos em busca de uma seleção ideal de clássicos, de modo que a mim também causou grande expectativa a proximidade da hora em que os alunos da 902 entrariam numa sala de aula habitada por clássicos, convertida em biblioteca.

Depois do recreio (16h às 16h20), os estudantes iam entrando em blocos esparsos, como de praxe. Ato contínuo, ficavam como que encantados. Impressiona o fato de a escola quase sempre desprezar esse embevecimento. Sem descambar para uma patética veneração, informei-lhes que ali estavam livros e autores que haviam formado legiões de leitores aficionados, pertencentes a diversas gerações.

Deixei-os manusear livremente os clássicos e respondi a várias indagações do tipo “Do que esse livro fala?”, “Qual é a história?”, tentando ser o mais econômico possível. Algumas edições recém-saídas do forno cativavam os alunos, ao passo que as mais antigas — num

conjunto de 80 livros garimpados para o projeto, era natural que alguns não fossem exatamente novos — não eram bons chamarizes. Isso redundou numa disputa renhida e acalorada por certos títulos. A solução encontrada foi a de definir, por sorteio, a ordem de escolha de todos os clássicos, generalizando-se o recurso que, no cálculo inicial, aplicar-se-ia a casos isolados.

Rapidamente notei que, caso os primeiros agraciados retirassem seus respectivos dois exemplares da porção mais apumada, aos últimos inevitavelmente restariam os vetustos. E nada que eu alegasse os convenceria de que não foram lesados. Sendo assim, optei por realizar dois sorteios: um para pegar o primeiro livro e outro para o segundo.

Os alunos se envolveram muito em todo o processo, a ponto de negociarem transações e recompensas. Fosse uma narrativa, o fim de tarde de 5 de setembro de 2016 seria daquelas cujo enredo é bem rocambolesco. O desenlace veio já por volta de 18h05, quinze minutos depois de o sinal (normalmente aguardado como um messias) tocar e ninguém se aperceber disso.

## 7.5. A Primeira Leitura Vespertina

Naquela segunda-feira, cada aluno levou seus dois clássicos para casa. Na aula seguinte, uma semana depois (no dia 7, quarta-feira, não houve expediente na escola, por conta do feriado da independência), inaugurar-se-ia a temporada de leituras cursivas, que duraria, numa estimativa inicial, até o fim de outubro, visto que a semana de provas estava marcada para novembro.

No dia 12 de setembro, eu teria os três habituais tempos de segunda-feira na 902: o primeiro, que usei para dar prosseguimento à matéria do nono ano, e os dois últimos, após o recreio. Pus os 18 livros que haviam sobrado sobre a mesa, para o caso de alguém ter se esquecido de trazer os seus, ou para uma eventual permuta. Solicitei aos alunos que tirassem seus clássicos da mochila e, desligando-se de todas as traquitanas digitais, se entregassem à leitura. Alguns alunos revelaram que tinham encetado a tarefa em casa. L.F. foi além: confidenciou-me que já terminara a leitura de *O Médico e o Monstro* e que fizera muitos apontamentos no diário.

Por mais de uma hora, a 902, ordinariamente barulhenta e alvoroçada, transmutou-se surpreendentemente em uma turma serena e pacata. Os alunos simplesmente leram. Não a folha xerocada, não o *pot-pourri* do livro didático. Leitura longa, detida, de clássicos da literatura. É possível que, na escola, o tenham feito pela primeira vez em muitos anos. Ora, a escola deveria ser, por natureza, a casa da leitura, e é assombroso que não venha sendo nem o seu banco de



praça. Essa é uma enorme cilada pedagógica, tão ardilosa que ninguém se sente à vontade para denunciar.

## 7.6. Rotina de Leituras

Assim transcorreu o mês de setembro. Dos 5 tempos semanais, usávamos, em média, 3 para a leitura cursiva (ROUXEL, 2012). Alguns alunos pediam para ler no assoalho da sala, com a mochila fazendo as vezes de almofada. Outros sentiam-se mais confortáveis sobre a mesa do que na cadeira. Fui liberal quanto à atitude corporal, contanto que houvesse submersão no livro: “A metáfora do mergulho pertence a um tempo e a um conceito de leitura em que o silêncio e a concentração predominavam, no espaço de recolhimento chamado biblioteca” (REIS, 2015, p. 36). Estávamos viajando no tempo, trazendo a leitura de volta para o futuro.

Vendo-os ali, entretidos com *Orgulho e Preconceito*, *O Grande Gatsby*, *O Morro dos Ventos Uivantes*, *Cem Anos de Solidão*, *Admirável Mundo Novo* e tantos outros primorosos clássicos da literatura mundial, refleti sobre o pérfido ponto de vista desmascarado de forma categórica por Reis (2015, p. 30-31):

Às vezes ouvimos argumentar que muitos desses alunos não têm formação prévia ou enquadramento sociofamiliar para receberem, na disciplina de Português, uma educação literária digna desse nome. Reajo a isso sem ambiguidades: trata-se de uma estupidez ou de uma perversidade. Com a primeira é difícil lidar; da segunda digo que ela esconde uma dose de preconceito social e uma visão antidemocrática da educação. Pensemos no seguinte: para muitos jovens, a educação literária na disciplina de Português será o único momento das suas vidas em que eles poderão ler textos que reconhecemos como os mais sofisticados e esteticamente elaborados do nosso património imaterial; retirar-lhes essa possibilidade seria um ato intolerável de discriminação. E se é verdade que, aqui como noutras circunstâncias, muitos são chamados, mas poucos os escolhidos, então não é menos verdade o seguinte: a escolha dos poucos, de entre todos os que são chamados à aprendizagem da língua e à educação literária, não pode ser feita por critérios de elitismo e de segregação social.

Como antecipara Pennac (1993), à convicção de que é profícuo dar a ler deve somar-se o preparo para os questionamentos que surgem. “Professor, o Gregor virou uma barata imensa ou de tamanho normal?”, indaga I.S.; “Professor, o Montag e o Sabujo (personagens de *Fahrenheit 451*) são seres de que tipo?”, quer saber L.B.; “Até agora não entendi qual é o trabalho do José Arcadio Buendía, professor”, confessa I.M.

À medida que as leituras varavam as semanas, começaram a germinar indagações mais voltadas para o decifração do texto, como quando I.S. abordou-me para conversar sobre os caminhos interpretativos e os mistérios escondidos de *A Outra Volta do Parafuso*. Entendo que

esse momento não teria chegado se, nos primeiros dias de leitura, eu logo tivesse despejado sobre a mesa alguns “instrumentos de análise textual” os quais conseguiriam, no máximo, produzir “uma falsa aparência científica”, a que a escola, “assustada ante a dificuldade do que se postulava como ‘saber literatura’” (COLOMER, 2007, p. 37), muitas vezes recorre.

Ora, como disse Petit (2008, p. 157), o “modelo de leitura entendida como ‘decodificação’” provoca um “distanciamento em relação aos textos”. Por isso, o contato inicial com o clássico, em nossa metodologia, foi deliberadamente isento de investidas teóricas. A “aquisição de capacidades interpretativas” não pode anteceder “o desejo de entrar no jogo” (COLOMER, 2007, p. 38).

Muitos alunos preferiram apenas ler, sem interrogar coisa alguma sobre o lido. Não me atrevi a importuná-los. “Não falar do que se leu” é, de acordo com Pennac (1993, p. 166), um direito que nos assiste.

Do decálogo de Pennac (1993, p. 161) vem também “o direito de saltar de livro em livro”, que foi exercido por alguns alunos. T.L., por exemplo, não estava gostando de *Santuário*, de William Faulkner. Trocou-o, então, por *São Bernardo*, e apaixonou-se pela prosa de Graciliano Ramos; deseja, agora, ler mais livros do autor alagoano (informação retirada do diário de leitura do aluno).

Em certos casos — esplêndidos casos —, foi a recomendação de um colega de classe que gerou a interrupção de uma leitura e o início de outra. Mal L.F. finalizou a leitura de *O Médico e o Monstro*, indicou-a para B.G.; S.T. fez o mesmo com *O Apanhador no Campo de Centeio*, emprestando-lhe a L.S. Em ambas as situações (e ainda em outras similares, como a conversa entre B.C. e V.G. a respeito de *Jane Eyre*), existiu um franco, voluntário e formidável compartilhamento da leitura. Adolescentes travaram diálogos acerca de um clássico literário como se estivessem papeando sobre um seriado televisivo ou sobre o vídeo de um *youtuber*. Nesses instantes repletos de uma extraordinária trivialidade, quebrou-se o pedestal: a literatura esteve à mão.

## **7.7. Utilização da Lista de Transmissão do *Whatsapp***

No dia 25 de setembro de 2016, criei, no aplicativo *whatsapp*, uma lista de transmissão cujos destinatários eram os alunos da turma 902. Conforme o delineado na metodologia, a ferramenta prestou-se à veiculação de vídeos e imagens (além de pequenos textos explicativos) que retratassem as correlações entre alguns dos 80 clássicos da literatura universal selecionados e diversos braços da arte e da cultura pop, como os quadrinhos, a música, o cinema e a tevê.

No dia 27 de setembro, enviei o clipe de uma canção baseada em *O Morro dos Ventos Uivantes* e o trailer de uma das adaptações do clássico de Emily Brontë para o cinema.

Uma semana depois, três clipes de diferentes músicas que dialogam com *Admirável Mundo Novo* foram postados. Na mesma data, encaminhei o trailer da adaptação de *Orgulho e Preconceito* para as telas.

Em 31 de outubro, *O Senhor das Moscas* e *Bel-Ami* tematizaram os conteúdos remetidos. Mostrou-se que o primeiro atravessou um episódio de *Os Simpsons*, uma música do *Iron Maiden* e a série *Lost*, ao passo que o segundo se viu transposto para o cinema e estampado numa tela de Van Gogh.

No dia 5 de novembro, enviei o trecho de um episódio da série *How I Met Your Mother* em que um personagem, fã de Gabriel García Márquez, está lendo *Cem Anos de Solidão* num vagão do metrô. Vale ressaltar que, a essa altura do ano, já se desenrolava uma ocupação estudantil do Campus Realengo II, simultaneamente a uma greve dos servidores. No subtópico 7.8, serão fornecidos mais detalhes a respeito de como esses movimentos se processaram e das repercussões dessa interrupção do calendário escolar no andamento do projeto com os clássicos.

Em 28 de novembro, os alunos da 902 receberam o trailer do filme *Por um Sentido na Vida*, no qual se fazem referências a *O Apanhador no Campo de Centeio*. Esse clássico americano também se interliga a uma canção da banda *Green Day* e a um episódio do seriado juvenil *Shawn & Angela*, igualmente enviados. Ainda nessa ocasião, despachei o trailer da mais recente versão cinematográfica de *Jane Eyre*.

Cinco dias antes do Natal, fiz mais um envio, desta vez de materiais sobre *O Estrangeiro* — clipes de canções do *The Cure* e dos *Engenheiros do Havai*; trailer do filme *O Homem Que Não Estava Lá*, inspirado no livro de Camus — e *As Aventuras de Tom Sawyer* — uma canção homônima da banda *Rush*, foto da *Ilha de Tom Sawyer* (atração do parque Magic Kingdom, na Flórida), cenas de um jogo de videogame chamado *Adventures of Tom Sawyer*, trecho do seriado *Pretty Little Liars* que se reporta ao personagem criado por Mark Twain e fragmentos de episódios alusivos a *Tom Sawyer* nos desenhos animados *As Trigêmeas* e *Phineas e Ferb*.

*A Metamorfose* foi o objeto de minha postagem seguinte, ocorrida no dia 22 de janeiro de 2017. Um clipe do grupo *Inimigos do Rei*, cenas do filme infantil *Por Água Abaixo* e o trailer da película *Metamorfose* compuseram a remessa.

Em 26 de janeiro, enviei imagens de livretos intitulados *Gemma Boverly*, *graphic novel* que tem suas correspondências com o clássico *Madame Bovary*. Ademais, mandei uma cena do filme *Pecados Íntimos* (na qual integrantes de um clube de leitura discutem o romance de Flaubert) e o trailer de uma recente adaptação para as telas do cinema.

O desfecho dessa série de contatos via *whatsapp* aconteceu no dia 30 de janeiro, com o envio de várias referências ao clássico *O Médico e o Monstro* encontradas em desenhos animados — episódios de *Tom e Jerry*, *Piu-Piu e Frajola*, *Arthur*, *Monster High* e *A Pantera Cor-de-rosa* —, na música — clipe estreado por Britney Spears —, no cinema — trailer de *Mary Reily* e uma sequência de *Hotel Transilvânia* — e nos quadrinhos — imagens de *A Liga Extraordinária*, *graphic novel* que tem Dr. Jekyll / Mr. Hyde como um de seus personagens.

## 7.8. Continuidade do Projeto e Pausa no Calendário

Como frisei no subtópico 7.6, as leituras cursivas obtiveram resultados acima do esperado, pois os alunos da 902 realmente devotaram seu tempo aos livros, fazendo nascer, em sala de aula, uma autêntica atmosfera de biblioteca. Tamanha diligência levou-me a adiar algumas vezes o momento de dar início às minhas leituras para um público de alunos-ouvintes (procedimento previsto no item 6.5 da metodologia).

Meditei bastante sobre a hora certa de dar essa arrancada. Caso iniciasse a leitura em voz alta de uma narrativa longa, e ela se revelasse uma quebra no clima que vínhamos construindo, um esfriamento para nosso cálido ritual, eu teria de cancelar a atividade e dar explicações sobre o motivo. Talvez isso tivesse um custo desnecessário. Resolvi, por conseguinte, fazer um teste, uma espécie de ensaio, com a leitura de contos.

Então, no dia 17 de outubro, li o conto *O Colar*, de Guy de Maupassant. Procurei imprimir à minha voz modulações que tornassem a narrativa uma experiência agradável à audição e convidativa à viagem fantasmática. Os alunos portaram-se como ouvintes um tanto participativos, reagindo com interjeições, risadas e censuras ao comportamento das personagens. O alto grau de envolvimento observado era o carimbo que faltava: o ensaio fora bem-sucedido, e, nas semanas seguintes, eu alternaria a leitura silenciosa dos alunos com a minha leitura em voz alta de determinado romance escolhido entre os 18 que haviam sobrado. Eu estava inclinado a ler *A Ponte de São Luís Rei*, magistral obra de Thornton Wilder, em função da brevidade (95 páginas) e da sempre cuidadosa tradução de Monteiro Lobato (cumpre lembrar que, em meio a tantos planos, havia também a necessidade de se cumprir o programa: o pontapé inicial da semana de provas já estava agendado para o dia 11 de novembro).

Um inesperado desvio de curso, porém, impediu que o fito se concretizasse. No dia 21 de outubro, os alunos do Campus Realengo II, respaldados pela decisão de uma assembleia estudantil realizada no dia anterior, deflagraram o movimento *Ocupa CpII Realengo*, como

forma de protesto contra a Proposta de Emenda Constitucional 241, que afetaria o orçamento da educação, e a Medida Provisória 746, que reformaria o Ensino Médio no país.

Com a ocupação, as aulas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio foram suspensas, e a entrada de quaisquer pessoas no campus passou a ser controlada pelos discentes. Na semana seguinte, os servidores do Colégio Pedro II decidiram, em assembleia no teatro do Campus São Cristóvão, entrar em greve, engrossando a manifestação contra o governo federal.

No interregno entre 21 de outubro de 2016 e o retorno às aulas (1º de fevereiro de 2017), mantive contato com os alunos por meio da lista de transmissão do *whatsapp* (subtópico 7.7). Intuí, guiado pelo bom senso, que seria mais produtivo permitir que eles ficassem com os livros. Assim, teriam um tempo bem alargado para concluir as leituras e fazer anotações no diário. O empréstimo especial que eu conseguira junto à biblioteca se encerraria em novembro, mas, como até o acesso às dependências da escola estava cerceado, deduzi que o prazo se estenderia, automaticamente.

Assim se fez. Combinei com os alunos, por intermédio do *whatsapp*, que a devolução dos livros e a entrega dos diários de leitura se dariam na primeira semana de fevereiro. Apesar de um ou outro atraso, nada fugiu à normalidade. Li ainda mais um precioso conto para os alunos (*A Caçada*, de Lygia Fagundes Telles). Era preciso, no entanto, seguir à risca as determinações da direção pedagógica, segundo as quais o mês de fevereiro seria dedicado à revisão dos conteúdos, uma vez que o extenso hiato certamente acarretara algum prejuízo para o aprendizado. As provas da terceira e última certificação foram aplicadas no início de março, logo após o carnaval.

Para o projeto, a longa parada acabou tendo um lado positivo: os alunos puderam, num período desprovido de outras obrigações escolares, dilatar o convívio com os clássicos e escrever livremente no diário. As impressões pessoais nele registradas formaram um *corpus* muito interessante e valioso, que será examinado a seguir.

## **7.9. Análise do *Corpus***

Ao traçar as coordenadas para a produção dos diários de leitura, Rouxel (2013e, p. 206) sustenta que eles

revelam a existência de uma relação pessoal com o texto que autoriza uma leitura autônoma. Na via aberta por essa atividade, convém desenvolver uma didática da implicação do sujeito leitor na obra [...], impulsionando seu investimento imaginário e fantasmático na obra, convidando-o a exprimir-se sobre seu prazer ou desprazer na leitura.

Para a autora, essa implicação

dá sentido à prática da leitura, pois ela é, ao mesmo tempo, o signo de apropriação do texto pelo leitor e a condição necessária de um diálogo com o outro, graças à diversidade das recepções de uma mesma obra. Uma tal perspectiva didática — que conduz sem dúvida a um reajustamento ideológico e a uma reconfiguração prática do ensino de literatura — se contrapõe a uma tradição escolar antiga, mas ainda ativa, e a uma desconfiança crônica das teorias da literatura diante dos leitores empíricos. Mas quais poderiam, ser, hoje, a razão de ser e as perspectivas de um ensino literário que ignorasse os percursos individuais e coletivos de atualização e de apropriação das obras? (LANGLADE; ROUXEL, 2013, p. 23)

De fato, o desprezo às reações singulares dos sujeitos leitores e a rendição aos “demônios didáticos do formalismo” (LANGLADE; ROUXEL, 2013, p. 23) formam um pacote altamente destrutivo no que concerne à abordagem de literatura em sala de aula. Urge reconhecer, com Proust, aqui parafraseado por Compagnon (2010, p. 141), que “A leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação. Ela maltrata obrigatoriamente o livro, adapta-o às preocupações do leitor”. Quando a escola ignora esses fatores, acaba por trancar as portas que levariam a uma cultura literária efetiva. “É necessário, portanto, acolher a subjetividade e não a censurar.” (ROUXEL, 2013d, p. 178)

O conteúdo dos diários de leitura da turma 902 evidencia que há, entre os alunos, um notável anseio de exteriorização em relação à obra lida, o qual é usualmente inibido no ambiente escolar. Enquanto são arrastados pelas modas e atiçados a endeusar torpes figuras, com direito a empurrões da publicidade e afagos cretinos das mídias de massa, a liberdade de expressão lhes é assegurada, o achismo mais soberano lhes é insuflado. Porém, quando são postos em contato com os clássicos da literatura, exige-se deles uma “atitude de turista”, para usar os termos de Colomer (2007, p. 146). O aluno é intimado a referendar as apreciações do guia do museu (o professor) sobre determinadas telas, sem que seja capaz “de assinalar, por seus próprios meios, o que diferencia esses quadros das pinturas vizinhas”. Seu desejo de admirar (SNYDERS, 1993) é, dessa forma, reprimido. E o livro, enfadonho e incompreensível antes mesmo de ser lido, martirizante e intragável obrigação escolar, é suprimido da lista de *hobbies* do aluno.

Parece acertado, no momento por que passa o ensino de literatura, ensejar um assenhoreamento bem particular do texto, pré-requisito para a formação do gosto literário:

Enquanto nos mantivermos no registro de um panteão a ser visitado, como vimos, todo mundo bocejará de tédio. Mas quando possibilitarmos encontros singulares com esses mesmos textos — ou com outros —, a batalha estará ganha. A apropriação é um assunto individual: um texto nos apresenta notícias sobre nós mesmos, nos ensina mais sobre nós, nos dá as chaves, as armas para pensarmos sobre nossas vidas, pensarmos nossa relação com o que nos rodeia. (PETIT, 2009, p. 177)

Os diários de leitura mantidos pelos alunos facilitam esse tipo de apropriação, já que, de acordo com Rouxel (2012, p. 276), agenciam “uma relação pessoal com a obra lida” e ativam o “processo de elaboração identitária”. Em suas anotações, o “jovem leitor exprime suas reações diante do texto e se interroga sobre aquilo que sente”.

Uma dessas reações se vê representada num dos direitos do leitor enumerados por Pennac (1993, p. 157): o “direito de amar os heróis dos romances”. Na recolha de amostras dos diários da 902, encontrei alguns exemplos desse sentimento que invade o coração dos leitores adolescentes. Pennac (1993, p. 158) manda um recado para os adultos que condenam os suspiros vez por outra emitidos por detrás do livro que cobre o rosto cheio de espinhas:

É aconselhável reconciliarmo-nos com a nossa adolescência: odiar, desprezar, negar ou simplesmente esquecer o adolescente que nós fomos, é em si mesma uma atitude adolescente, é considerar a adolescência como uma doença mortal.

Daí resulta a necessidade de nos recordarmos das nossas primeiras emoções de leitores, e de erguer um pequeno altar às nossas antigas leituras [...]. Elas desempenham um papel inestimável: comover-nos com o que fomos, rindo do que nos comovia. Os rapazes e as raparigas que partilham a nossa vida ganham seguramente em respeito e ternura.

Portanto, quando J.R., que leu *Os Sofrimentos do Jovem Werther*, escreve “Se eu pudesse, guardaria Werther numa caixinha pra mim” e desenha um coração ao lado da frase, não faço gesto de reprovação. Pelo contrário: regozijo-me, assistindo ao pleno exercício do direito defendido por Pennac (1993). M.A. leu *A Leste do Éden* e também se apaixonou por um personagem: “Estou acabada, em pedaços. Eu amo o Tom [...] quero o Tom de volta pelo amor de Deus”. Langlade (2013, p. 36), antecipa-se a possíveis críticas contra esse tipo de envolvimento visceral:

A questão é saber, bem entendido, se com tal leitura não se sai simplesmente da literatura, se ao levar em conta a participação do leitor não estaremos alimentando uma confusão ingênua entre a ficção literária e a realidade vivida ou permeada pelos fantasmas. [...] Sim, sob o efeito de sua recepção da obra, o leitor empresta às personagens uma identidade mundana, uma vida fora do texto etc. Porém, ao mesmo tempo, o leitor guarda a consciência da natureza virtual dessa existência, da “realidade fictícia” [...] das personagens e das aventuras que vivem. É precisamente a distância tranquilizante da ficção que permite essa perturbadora confusão com o real.

Por vezes, a implicação do sujeito leitor na obra se faz notar na expressão de outras castas de emoções:

O discurso do leitor inscreve em uma teoria ou uma moral as reações subjetivas que experimentou no decorrer da leitura: fascinação, rejeição perturbação, sedução, hostilidade, desejo etc. As reações dos alunos, como as de todo leitor, a respeito de

obras que os tocam são significativas dessa implicação, basta ouvi-los. Nessa distância participativa feita e vislumbres psicológicos, de julgamentos morais, de sedução ou de repulsão etc., leem-se e ligam-se a obra e o sujeito leitor. (LANGLADE, 2013, p. 36)

Ouçamos, então, os alunos:

- Antes de Raskólnikov matar a velha, ele descobre que ela é uma agiota, e na minha opinião de leitor, devido ao seu sentimentalismo e sua insegurança, ele não teria matado a velha se não soubesse dessa notícia. (L.S., sobre *Crime e Castigo*)
- No fim do livro já fiquei tentando juntar todos os meus sentimentos que essa obra tão profundamente conseguiu mexer. A raiva dos membros da cidade que só sabiam ficar futricando, o ódio pelos amantes de Emma que só prometem o mundo às suas amantes, mas logo pulam fora, o tédio ao ver como era a vida de uma dona de casa daquela época, enfim, tudo que senti lendo esse livro. (V.G., sobre *Madame Bovary*)
- Os meninos têm medo deles mesmos, eu também tenho medo. Parece que eles próprios são ‘o monstro’ às vezes. (G.M., sobre *O Senhor das Moscas*)
- [...] confesso que de cara simpatizei com o menos simpático do grupo, o Sem-Pernas, que é um menino coxo de uma perna e de longe um dos mais cruéis do grupo, por outro lado, pelo menos no início, é também o mais profundo. (N.B., sobre *Capitães de Areia*)
- O amor de Pedro Bala pela revolução é digno de admiração, assim como a devoção de Pirulito à religião. (N.B., sobre *Capitães de Areia*)
- Outra coisa que me marcou muito foi o conflito do Padre José Pedro com um membro do clero, no qual ele vai em favor das crianças e apesar de estar sendo acusado de ignorante [...], ele vai de acordo com seus princípios. (N.B., sobre *Capitães de Areia*)
- Ao falar sobre Sr. Hindley, não posso deixar de citar meu repúdio a esse homem. Acho que todo esse ódio é reflexo de uma vida sem amor. (J.R., sobre *O Morro dos Ventos Uivantes*)
- Eu sinceramente não tô entendendo o Sr. Lockwood. Ou ele é totalmente sem noção ou o conceito de educação mudou. (J.R., sobre *O Morro dos Ventos Uivantes*)
- Por mais que eu tente, não consigo entender como cabe tamanha ruindade numa pessoa. Estou me referindo ao Sr. Heathcliff. (J.R., sobre *O Morro dos Ventos Uivantes*)
- O que mais me intriga é que estava claro para todos, Albert, Lotte e Wilhelm, o ato que Werther viria a cometer. E ninguém fez n-a-d-a. Ninguém segurou a mão dele. Ninguém



- o socorreu. Ninguém o salvou. Ninguém. (J.R., sobre *Os Sofrimentos do Jovem Werther*)
- [...] não consegui gostar de Crusoé[...]. Ele escravizou um homem! (I.F., sobre *Robinson Crusoé*)
  - [...] a ambição do Gatsby me incomodou um pouco, mas nada comparado à indecisão da Daisy. A indecisão dela e a ingenuidade dele de achar que depois de anos afastados nada tinha mudado e que ela continuava a mesma, pra mim, foi um dos pilares para dar tudo errado. Se a madame tivesse sido honesta com seus sentimentos e não tivesse iludido o Gatsby (nem a mim, diga-se de passagem), tudo teria sido evitado. (I.F., sobre *O Grande Gatsby*)
  - Adorei a forma como Montag afugentou as amigas de Mildred de casa. [...] Montag estava furioso com aquelas mulheres desprezíveis. (L.B., sobre *Fahrenheit 451*)
  - Na conversa entre Montag e Faber pude ver que Faber é um cara inteligente, com uma visão dos livros completamente diferente do que Montag está acostumado. (L.B., sobre *Fahrenheit 451*)
  - [...] seja em seu processo de aprendizado ou em suas viagens, fiquei impressionado com a admirável resiliência dessa coisa. (L.F., sobre *Frankenstein*)
  - Meu Deus do céu!!! Victor! Cara, eu tô indignado! Victor malvado! Tadinho da coisa... O desespero dele bateu em mim... (L.F., sobre *Frankenstein*)
  - Um fato que me deixou tocado foi Chico, mesmo enfrentando diversas dificuldades, dividir o pouco de seu alimento com outro grupo de migrantes que ingeria carne estragada de um animal morto (A.N., sobre *O Quinze*)
  - Às vezes é de dar pena a forma que Holmes humilha Lestrade e Gregson com sua superioridade intelectual. Mas eles aceitam já que a fama deles só foi garantida por causa de Holmes. (B.G., sobre *Um Estudo em Vermelho*)
  - A Sra. Bennet me faz rir bastante com os comentários sinceros dela. (D.R., sobre *Orgulho e Preconceito*)
  - Me entristeceu ver que sua família (principalmente sua irmã, que era seu xodó) não se comoveu nem um pouco com sua morte, pelo contrário, se viu aliviada. (I.S., sobre *A Metamorfose*)
  - Um personagem que me chamou a atenção foi o porco Garganta e o seu poder de persuadir os outros animais. Qualquer problema que houvesse, aparecia ele com o seu discurso, e os outros animais o aceitavam [...] (R.R., sobre *A Revolução dos Bichos*)

- Eu ri em algumas partes do livro inclusive, como quando a esposa do Ivan (que por si só já tem um nome engraçado) o chamou de ‘pamonha, imbecil’ e ele quase separou dela, meu Deus, como eu ri alto! (M.R., sobre *A Morte de Ivan Ilitch*)

Nesses excertos dos diários de leitura, os alunos adotaram a postura descrita abaixo por Langlade (2013, p. 37-38):

É também necessário admitir que as coerências interpretativas mais próximas do leitor assentam em boa parte em [...] uma apreensão da obra como se ela remetesse ao mundo real —, pois utilizam as mesmas categorias morais, culturais, analíticas, metafísicas que o leitor utiliza habitualmente em sua percepção de mundo. De meu ponto de vista, essa leitura participativa, longe de ser “ingênua” e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem a obra como uma experiência singular. Levar em conta os modos originais com que os sujeitos leitores habitam as obras permite, notadamente na perspectiva do ensino da leitura literária, a interrogação não de textos gerais, abstratos e de fato inexistentes, mas de estados singulares de realizações textuais autênticas. Mais que a literatura, seus códigos, sua história, não deveríamos atentar prioritariamente para essa atividade leitora?

Bem como os comentários avaliativos acerca dos personagens, a transcrição de fragmentos do livro, com ou sem notas posteriores, constituiu-se numa das práxis prediletas dos estudantes da turma 902. Rouxel (2013d, p. 173-175) afirma que esse tipo de citação “cristaliza uma emoção, um pensamento, no qual nos reconhecemos” e “desenha uma identidade literária fundada na empatia”. Alguns excertos dos diários exemplificam o ponto de vista da autora:

- “E essa condição se realiza quando, no instante em que ela nos faltou — sentimos em nós não o desejo de buscar os prazeres que seu convívio nos proporciona [...] mas uma necessidade absurda, que as leis desse mundo tornam impossível de satisfazer e difícil de curar.” Uau, amei essa frase! (D.R., citando *No Caminho de Swann*)
- “Que importa que ela lhe dissesse que o amor é frágil, se o seu era tão forte?” Swann sendo sensacional com Odette, amo essa dupla. (D.R., citando *No Caminho de Swann*)
- “Sr. Collins, com certeza, não era nem inteligente nem agradável; sua companhia era maçante, e seu amor por ela, provavelmente imaginário. Mesmo assim, ele seria seu marido.” Charlotte deixa claro o quanto a visão do casamento nessa época é diferentíssima da de hoje e o quanto ela pensa diferente de mim. (D.R., citando *Orgulho e Preconceito*)

- “Se minha saúde se firmasse e meus pais me permitissem, senão uma estada em Balbec, ao menos, a fim de conhecer a arquitetura e as paisagens da Normandia ou da Bretanha, que tomasse uma vez aquele trem da uma e vinte e dois, no qual tantas vezes embarcara em imaginação [...]” Essa frase que escrevi do lado é, sem sombra de dúvidas, escrita pra mim, só pode rs. (D.R., citando *Orgulho e Preconceito*)
- “Ninguém retinha Cecília, ninguém se incomodaria muito se ela fosse embora. Não era o torpor que a mantinha ali — por vezes sentia-se tão indócil que chegava a ficar irritada. Ela simplesmente gostava de sentir que a impediam de partir, de que tinham necessidade dela.”. Gostei muito dessa frase porque me identifiquei com Cecília, me sinto assim de vez em quando. (A.L., citando *Reparação*)
- “Agradava-lhe escrever o que imaginava serem os pensamentos das pessoas. Não tinha nenhuma obrigação de dizer a verdade, não prometera uma crônica a ninguém. Aquele era o único lugar em que podia ser livre.” Amei essa frase pois é exatamente o que penso sobre ler/escrever. (A.L., citando *Reparação*)
- “Por um instante, como se tivessem combinado, ele beijou a sua mão, humanizando-se. Pois havia o perigo de, por assim dizer, morrer de amor.” Eu simplesmente amei essa frase, nem sei dizer ao certo o porquê. (A.L., citando *Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres*)
- “Depois houve algo mais. Eu estava verdadeiramente apaixonado, mas sentia por ela uma espécie de terna curiosidade.” “Mas sou um sujeito de raciocínio lento e cheio de regras interiores que agem como freios sobre os meus desejos [...]”. Não costumo parar uma leitura para anotar frases, mas foi justamente o que fiz quando li esses trechos, porque sabia que não poderia não guardá-los, são geniais! (I.F., citando *O Grande Gatsby*)
- “És meu criador, porém eu sou seu senhor.” A melhor frase do livro. Vou até publicar no facebook. (L.F., sobre *Frankenstein*)
- “Nunca lhe confessei o meu amor de viva voz. Mas se os olhos falam, o mais simplório dos imbecis poderia verificar que eu estava completamente louco de amor.” Que parte Magnífica! (J.R., citando *O Morro dos Ventos Uivantes*)
- “Mesmo que ele a amasse com todas as forças de seu ser franzino, não conseguiria nunca amá-la, em oitenta anos, tanto quanto eu a amo em um dia.” Catarina e Heathcliff são incríveis! Apesar de tudo, ainda tenho esperança que fiquem juntos. (J.R., citando *O Morro dos Ventos Uivantes*)

- “Ele é mais eu do que eu mesma”. “Se tudo percesse, mas ele ficasse, eu continuaria existir. E, se tudo percesse e ele fosse aniquilado, o mundo inteiro se tornaria pra mim uma coisa totalmente estranha. Eu não seria mais parte desse mundo.” Uau! Sei que esse sentimento é bem previsível, pela afinidade de Cathy e Heathcliff no início, mas essa confissão e o uso de palavras tão belas me deixou perplexa. (J.R., citando *O Morro dos Ventos Uivantes*)
- “Tu me amavas... que direito tinhas então de me deixar?” Catarina... morreu. Sem ter a chance de concretizar seu primeiro, único e mais profundo amor. Não tenho palavras para descrever minha tristeza. (J.R., citando *O Morro dos Ventos Uivantes*)
- “Ele gostaria de ver tudo repousar em um êxtase de paz. Eu, de ver tudo cintilante e dançar num glorioso jubileu. Disse que seu paraíso seria semimorto. Ele dizia que o meu seria ébrio. Disse que dormiria no dele. Ele dizia que não podia respirar no meu.” Ah, esses opostos que se completam!!! (J.R., citando *O Morro dos Ventos Uivantes*)
- “A gente vê na rua todo mundo tão triste, por que as pessoas estão tristes?” Achei real, até hoje é assim. (Y.P., citando *As Meninas*)
- Para finalizar, deixarei esta esplêndida frase: “Estar apaixonado é ver-se a si mesmo como alguma outra pessoa o vê, é estar apaixonado pela imagem falsa e exaltada de si próprio. Apaixonados, somos incapazes de honra — o ato corajoso nada mais é que desempenhar um papel para um público de dois”. (M.J., citando *O Americano Tranquilo*)
- “Ele não conseguia compreender e procurava enxotar esse pensamento, como falso, incorreto, doentio, repeli-lo por meio de outros pensamentos corretos, sadios. Mas esse pensamento, e não só o pensamento, mas como que a própria realidade voltava, estacava diante dele.” Meu Deus, sou eu mesma! Quando eu ponho alguma coisa na cabeça não paro de pensar nisso por nada no mundo, fico fixada, distraída, até meio paranoica! (M.R., citando *A Morte de Ivan Ilitch*)

Neste último exemplo, verifica-se a presença de uma “experiência essencial, altamente reivindicada pelos alunos [...] como fonte do prazer de ler” (ROUXEL, 2013d, p. 76): a identificação. Ela pode insinuar-se de forma mais “leve, apenas aflorando”, ou vir como uma “constatação refletida, fruto de um investimento intelectual e afetivo”, como neste trecho do *Diário* de André Gide, no qual um desabafo derivado da leitura de *O Processo* guarda, inclusive, certa similitude com o fragmento supracitado do diário de M.R.: “A angústia que esse

livro transpira é, por momentos, intolerável, pois como não se dizer o tempo todo: esse ser perseguido sou eu” (GIDE, 1946, p. 80 apud ROUXEL, 2013d, p. 76).

O item 4.1 deste trabalho encarregou-se de anunciar o papel da leitura dos clássicos na construção da identidade e no autoconhecimento, principalmente no caso dos leitores mais jovens. Proust já dissera que “Na realidade, todo leitor é, quando lê, o leitor de si mesmo. A obra não passa de uma espécie de instrumento óptico oferecido ao leitor a fim de lhe ser possível discernir o que, sem ela, não teria certamente visto em si mesmo” (PROUST, 1983, p. 153). Compagnon (2010, p. 142), ao glosar essa tese proustiana, declara que “O leitor é livre, independente: seu objetivo é menos compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro; aliás, ele não pode compreender um livro se não compreende ele próprio graças a esse livro.”

Como já foi dito, nem sempre seguiu, anexado às cópias de passagens dos clássicos, algum parecer do aluno. Sem embargo, o “movimento de empatia, de identificação” (ROUXEL, 2013d, p. 178-179) esteve presente, entranhado na coletânea que o aluno montou. Trata-se de se apropriar das palavras do outro, porque nelas tudo está dito:

Por vezes as passagens copiadas são tão longas que compõem, no diário, uma espécie de antologia pessoal; às vezes esses extratos são apresentados sem comentários, pois, explica o leitor, o texto basta por si só. Enfim, não é raro que a admiração por um escritor conduza o jovem leitor a um procedimento de escrita empática, por vezes eco do texto amado e homenagem a ele. (ROUXEL, 2012, p. 277)

D.R. procedeu assim em relação a *No Caminho de Swann*, grafando cada trecho com uma cor diferente, mesclando a horizontalidade com a verticalidade do caderno, portando-se, enfim, como se responsável fosse pela curadoria de uma exposição sobre Proust. F.B. compilou passagens de *O Grito da Selva*. L.S. separou as frases de que mais gostou em *Crime e Castigo*. T.H. pôs em destaque algumas linhas pungentes de *Pais e Filhos*: “O lugar insignificante que ocupa é tão minúsculo em comparação com o resto do espaço, onde não estou e onde ninguém se importa comigo! A parcela de tempo que hei de viver é tão ridícula em face da eternidade, onde nunca estive e nunca estarei... Neste átomo, neste ponto matemático, o sangue circula, o cérebro trabalha e quer alguma coisa... Que estupidez! Que inutilidade”. I.S. fez o mesmo com esta sequência de *A Outra Volta do Parafuso*, salpicando de coraçõezinhos o seu entorno: “Sem dúvida, eu estava enfeitiçada, e o mais maravilhoso era que, mesmo então, sabia muito bem que estava. Porém, entreguei-me ao feitiço; era um antídoto contra qualquer dor, e eu tinha mais de uma dor.”

A propósito de desenhos: foram eles recursos empregados por L.F., para consignar cenas marcantes de Frankenstein, e também por M.R., que transpôs para o diário a forma como imaginava a filha e a casa de campo de Ivan Ilitch. Assim como os outros símbolos da implicação do leitor no texto, os desenhos nos diários “resultam de uma leitura subjetiva sem a qual não existe experiência literária” (ROUXEL, 2013d, p. 187).

Acima da ilustração da filha de Ivan Ilitch, M.R. redigiu o seguinte texto: “Pô, fico imaginando a família dele. Talvez os filhos sejam parecidos com ele e a esposa, não sei por quê mas na minha cabeça os filhos dele são morenos, menos a menina, essa eu imagino loira, e a esposa não consigo imaginar muito pois na minha mente só vem a imagem de uma viúva triste.”. É digna de nota, nesse trecho, a construção daquilo que Langlade (2013, p. 35) denomina “texto singular do leitor”:

Se admitirmos que uma obra literária se caracteriza por seu inacabamento, somos levados a pensar que ela só pode realmente existir quando o leitor lhe empresta elementos de seu universo pessoal: elementos de cenário, paisagens, traços físicos e de caráter dos personagens etc. Portanto, ele produz “atividades de complemento” ao imaginar um antes, um depois e um durante no desenvolvimento da intriga. Pierre Bayard mostra que esse trabalho de acabamento e de singularização é especialmente aparente para as personagens. A partir de minúsculos detalhes, regiões inteiras da vida de um personagem podem ser “completadas”. Essa participação de cada leitor no acabamento da obra constitui “o próprio movimento de nossa adesão viva à obra, aquilo que nos faz habitantes dela” [citando BAYARD, 2002, p. 54]

Para Langlade (2013), além de pincelar os cimentados do texto com tonalidades pessoalíssimas, o leitor pode também pintar as faixas de uma travessia que parte do livro rumo ao real. Uma ponte entre o literário e o cotidiano, sobre a qual respingam lembranças, fatos do mundo, associações, lances da existência, paralelos variados. Há quem carregue nas tintas quando aponta problemas nessa interação. Jouve (2012, p. 153), por exemplo: “Se a obra tem um interesse, não é tanto enquanto espelho de meu ego [...]”; “[...] a função de um texto não é refletir as preocupações do leitor”. No entanto, o próprio autor reconhece, em outra demão, a aplicabilidade pedagógica de se avaliar a conexão entre a obra e o mundo do leitor:

“Toda leitura tem, como se sabe, uma parte constitutiva de subjetividade. Para muitos, trata-se de uma realidade negativa a implicação pessoal do leitor no texto, a qual contém em germe todos os desvios possíveis [...]. Gostaria de nuançar esse ponto de vista [...], atendo-me aos aspectos positivos dessa reapropriação parcial do texto pelo leitor. [...] Pode-se contar com um duplo benefício: é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo pelo saber sobre si. (JOUVE, 2013, p. 53-54)

Um consistente argumento em favor da presença, nos diários de leitura, de livres acoplamentos entre a obra lida e a vida terrena é o fato de leitores bastante experimentados terem traçado esse caminho. O *Diário de um Leitor*, de Alberto Manguel, já mencionado neste trabalho, é um dos exemplos máximos:

A leitura é uma conversa. [...] em muitos momentos ele [o leitor] sentirá a necessidade de pegar um lápis e escrever as respostas nas margens de um texto. Esse comentário, essa glosa, essa sombra que às vezes acompanha nossos livros favoritos, estende e transporta o texto para o interior de um outro tempo e de uma outra experiência; empresta realidade à ilusão de que um livro fala a nós (seus leitores) e nos faz viver. (MANGUEL, 2005, p. 10)

Para Rouxel (2013c, p. 158), “A observação de seus modos de ler [dos grandes leitores] mostra que eles não hesitam em se utilizar do texto, em adaptá-lo para pensar o mundo, dando às suas vidas um acréscimo de existência.” Aqui, novamente o conceito de utilizar o texto remete a Eco (1994): usa-se a obra literária como vetor de memórias e emoções, guardada de necessidades individuais e psicológicas. Rouxel (2013c, p. 158) completa o raciocínio:

É por meio dessa atividade constante de relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido. Assim, é de se perguntar sobre a compartimentação de que ela é objeto dentro da esfera escolar. Salvo as relações de intertextualidade, a leitura escolar, em seu formato canônico, não autoriza ligações com aquilo que se situa fora do literário: o universo do leitor. Essa exclusão paradoxal explica a aspereza e o formalismo do exercício e o fato de que inúmeros alunos dele se afastam.

De acordo com Rouxel (2013d, p. 181), “Relacionar a obra lida com a existência é um traço recorrente nos diários de alunos [...]”. Os diários dos alunos da turma 902 confirmam essa tendência da prática francesa; defrontamo-nos, neles, com o estabelecimento de vínculos entre o romance lido e recordações pessoais, vivências mundanas, histórias particulares. Seguem alguns casos ilustrativos:

- “Se estivermos morrendo em dor e aflição, se a injúria nos atingir por todo lado, se o ódio nos esmagar, os anjos verão nossa tortura, reconhecerão nossa inocência, caso sejamos inocentes...”. Esse trecho é de uma fala de consolo que Helen Burns diz para Jane em um dos momentos difíceis dela na escola. Essa frase me tocou bastante, pois me fez lembrar de coisas difíceis que passei. (V.G., a partir da leitura de *Jane Eyre*)
- Fico imaginando se eu iria conseguir enfrentar coisas do tipo que Jane enfrenta. Sem sentir o amor de ninguém e tão sozinha. (V.G., a partir da leitura de *Jane Eyre*)

- Acho que assim como Emma, muitas meninas novas acabam imaginando sua vida como os livros, como os contos de fadas tão contados para nós, meninas. Mas nem sempre tudo acontece como nós sonhamos e desejamos que aconteça. “E Emma buscava saber o que significavam exatamente, na vida, as palavras felicidade, paixão e embriaguez, que tão belas lhe pareceram nos livros”. (V.G., a partir da leitura de *Madame Bovary*)
- Consigo me identificar um pouco com Lorena na melancolia de estar apaixonada. E também na parte em que Lião diz estar com angústia existencial, o que me fez lembrar das minhas crises existenciais, que são muito ruins. (Y.P., a partir da leitura de *As Meninas*)
- Me sinto até triste ao ver essa situação de Ivan e Prascóvia, eles não se dão bem, só sabem brigar e aos meus olhos parece que eles não se amam mais tanto assim. Eu sempre imagino os personagens como se eles realmente existissem, como se tivessem existido um dia. Por isso sempre reflito muito sobre suas histórias e a forma como muitas delas se parecem com o cotidiano atual. Gosto de comparar as vivências dos personagens com as das pessoas próximas a mim (ou até com as minhas próprias), ver como mesmo em tempos e lugares totalmente diferentes alguns problemas ainda são os mesmos. (M.R., a partir da leitura de *A Morte de Ivan Ilitch*)
- O livro faz várias referências à Rússia czarista logo dá pra achar que o livro se passa nessa época. Lembrei das aulas de História, da forma como o czar saiu do trono e que depois dele veio o comunismo na Rússia (eu acho). Eu amo Revolução russa, foi uma das minhas matérias preferidas em História. Eu estudei muito essa matéria e acho bem interessante. (M.R., a partir da leitura de *A Morte de Ivan Ilitch*)
- [...] os personagens vivem em uma área do Brasil que sofre pela seca, seus animais estão perto da morte, sofrendo com carrapatos e sede. Um dos personagens cavalga quilômetros atrás de um remédio contra os insetos repugnantes. Esse início de livro me faz lembrar um jogo de videogame [...] A parte que mais se aproxima com o acontecimento do livro é a de recolher objetos pelo mapa do game para produzir injeções que servem para cura ou para aumentar a felicidade do personagem. (A.N., a partir da leitura de *O Quinze*)
- [...] acho que o personagem Tião Bezerra, da novela *A Lei do Amor*, é uma referência explícita a Paulo Honório de *São Bernardo*! Os dois são homens rudes tanto em suas vidas quanto em seus trabalhos e não medem esforços para conseguirem o que querem. [...] *São Bernardo* me mostrou que não importa o quão empenhado você esteja em



- alcançar suas ambições, se elas não tiverem reais fundamentos, tornam-se conquistas vazias e que não te levarão a lugar nenhum. (T.L., a partir da leitura de *São Bernardo*)
- A situação inicial de Gregor, onde ele se pega atrasado para o trabalho, fez lembrar-me de quando eu era menor e me atrasava para o colégio. [...] Além do mais, assim como o chefe de Gregor, minha mãe sempre foi muito brava, ainda mais quando o assunto era colégio. (I.S., a partir da leitura de *A Metamorfose*)
  - Esse personagem retórico nos faz pensar em como podemos ser influenciados por certos discursos, em como acreditamos no que nos é direcionado a acreditar, em como podemos ser facilmente manipulados, e que devemos perceber quando isso acontece, para podermos pensar por nós mesmos.” (R.R., a partir da leitura de *A Revolução dos Bichos*)
  - Thomas Fowler temia perder Phuang, no entanto, para a sua tristeza, seu medo tinha se realizado e a bela vietnamita abandona o velho jornalista para ficar com Pyle. No entanto, quando Pyle morreu, ela voltou a permanecer com o Thomas. Neste exato momento, estive pensando sobre um namorado que tive, pois era como se fosse um triângulo amoroso. (M.J., a partir da leitura de *O Americano Tranquilo*)
  - Digamos que todos já encontraram uma vez ou outra com um Tom Sawyer metido a sabichão. O enredo se mistura com a realidade e vice-versa. (D.S., a partir da leitura de *As Aventuras de Tom Sawyer*)
  - [...] Jornalismo seria uma profissão que eu cogito exercer bem no fundo do coração. O problema é que é uma profissão (ao meu ver) com mais contras do que prós. Lendo o livro, descobri que posso saber mais sobre o que quero cursar, lendo a história de algum personagem. Além disso tem um trecho em que os jornalistas demonstram sua competitividade em relação uns aos outros. Um deles até sugere que seus companheiros se revezem para dormir caso o concorrente diga algo sobre sua matéria enquanto dorme. (B.C., a partir da leitura de *Furo*)
  - “Mas sabia muito bem que, se não tivesse se levantado na hora exata em que se levantara, a cena teria acontecido assim mesmo, pois nada tinha a ver com ela. Apenas o acaso a levava a se aproximar da janela. [...]” Essa frase me comoveu porque descreveu exatamente o que eu penso sempre que algo importante pra mim acontece. Me pergunto se foi por acaso, ou coincidência, ou se era destinado a acontecer. (A.L., a partir da leitura de *Reparação*)

- Estou me identificando com a personagem Bryone, pois ela gosta muito de escrever, e eu também. Ler e escrever são minhas formas de fugir da realidade, meus canos de escape. Costumo dizer que quando estou “transbordando” de algum sentimento, como amor, felicidade ou até tristeza, eu transbordo palavras, eu preciso botar pra fora o que estou sentindo e escrevo. (A.L., a partir de *Reparação*)
- O jeito como Werther fala de sua amada, o jeito que ele se joga naquele sentimento tão puro e sincero, sua inocência e seu modo de ver a vida com olhos que exalam felicidade é algo maravilhoso. Se as pessoas fossem um pouquinho mais como Werther, o mundo com certeza seria mais brilhante e com menos guerra. (J.R., a partir da leitura de *Os Sofrimentos do Jovem Werther*)

São depoimentos que se coadunam com a proposta de Alberto Manguel em *Os Livros e Os Dias*: “Talvez, para que um livro nos atraia, ele precise estabelecer, entre a nossa experiência e a da ficção — entre as duas imaginações, a nossa e a que está impressa —, um vínculo de coincidências.” (MANGUEL, 2005, p. 25). Tais fragmentos dos diários materializam o espírito destas palavras de Langlade (2013, p. 31): “[...] o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor”. Em suma: os dados apresentados autorizam a inferência de que, para muitos leitores da turma 902, os clássicos literários auferem mais sentido na medida em que se relacionam com a experiência do mundo. Isso não significa que esses alunos estejam totalmente desatentos quanto às especificidades e aos códigos da literatura. Indica, apenas, que estar à vontade para encontrar elos entre o livro e a vida deixa os jovens leitores mais aptos para depreender os índices de literariedade. Porque terão lido mais. Terão sedimentado uma intimidade com o livro, uma cultura literária mais ampla. Terão quebrado a barreira que se lhes opunha.

Finda a reprodução desses diálogos entre o intraliterário e o extraliterário, importa direcionar o foco para mais uma forma de registro nos diários de leitura: o resumo. Na visão de Rouxel (2013d, p. 175), tal modalidade ajuda o leitor “a se apropriar do texto e a torna-lo presente em seu espírito”. Alguns alunos optaram por essa via mais conservadora, evitando lampejos. Assim se deu com W.S., que, em meio a poucos rasgos opinativos, foi condensando os capítulos de *Kim* e de *Triste Fim de Policarpo Quaresma* à proporção que os lia. M.J. comportou-se de modo parecido com *O Estrangeiro*. G.M. intercalou o resumo de *O Senhor das Moscas* com impressões pessoais, procedimento idêntico aos de L.S. e V.J. com relação a *Crime e Castigo* e *Ali Babá e os Quarenta Ladrões*, respectivamente.

Outra categoria identificada nos alfarrábios que integram o *corpus* foi a das projeções leitorais: expectativas, suposições, torcidas, teorias, cismas, estimativas e hipóteses que os leitores da turma 902 cultivaram enquanto não atingiam os desenlaces de seus respectivos romances. Apontamentos dessa ordem sugerem um elevado grau de envolvimento com a obra, algo que, para os objetivos desta mediação, soa bastante satisfatório. Abaixo, estão arrolados alguns exemplos:

- Já criei uma teoria que pode fazer sentido: Hyde é um mutante que consegue voltar ao “normal” com algum tipo de prática. [...] Ora essa! Minha teoria começa a ganhar dados confirmantes. 1ª coisa que eu acho é bem direta, acho que Hyde é Jekyll, Hyde é a sua versão mutante e Jekyll sua versão humana, Jekyll toma compostos químicos para permanecer humana, porém isso lhe faz mal e ele pode estar em um estado terminal, por isso ele diz que Utterson e ele próprio não voltariam a se ver. (L.F., a respeito de *O Médico e o Monstro*)
- [...] eu quero mesmo é conhecer Ivan Ilitch e saber como e quem ele era antes de morrer de principalmente se foi de doença mesmo. Venhamos e convenhamos que essa morte dele tá bem suspeita, será que o livro vai ter uma reviravolta e no final eu vou descobrir que ele foi assassinado? Será que alguém próximo dele o matou? Tô empolgada e muito curiosa. (M.R., a respeito de *A Morte de Ivan Ilitch*)
- [...] o personagem principal, o Ivan Ilitch, está bem doente e já imagino que mais pro fim do livro ele venha a falecer, isso porque o título do livro já é bem sugestivo, *A Morte de Ivan Ilitch*. E, mesmo assim, eu tô torcendo muito pra ele não morrer e conseguir ajeitar a vida dele antes de tudo e só morrer muito tempo depois de velhice mesmo. Tomara que até o fim do livro ele se ajeite com a Prascóvia. (M.R., a respeito de *A Morte de Ivan Ilitch*)
- Desde que comecei a ler o livro suspeitei que haveria de acontecer algo entre Sr. Darcy e Elizabeth e estava certa, ele revelou seu amor por ela e a pediu em casamento, mas Elizabeth negou devido à influência dele em querer afastar Sr. Bingley e Jane e também pelo acontecido entre Sr. Darcy e Sr. Wickham. Mas acho que vou acabar mudando de ideia, Sr. Darcy escreveu-lhe uma carta, explicando-lhe sobre tudo e Elizabeth percebeu que fez acusações sem estar certa. Agora que achei que eles dois se acertariam em Pemberley, Lydia fugir com Sr. Wickham e Lizzy teve que voltar pra casa, deixando Sr. Darcy, que está super educado e gentil desde o “não” de Eliza. Vamos esperar mais

um pouco pra ver se eles dois se acertarão e Jane e Sr. Bingley também. (D.R., a respeito de *Orgulho e Preconceito*)

- Ainda tenho minhas dúvidas sobre quem pode ter assassinado José Arcádio Buendia, o filho mais velho, desconfio da própria mulher, Rebeca, mas ela o amava tanto que não tem como saber. (I.M., a respeito de *Cem Anos de Solidão*)
- Uma coisa que parece estar muito óbvia, mas pode ser para enganar (já que eu não cheguei no final). O Jekyll é obviamente a fera... o tal do Hyde. Meio que o Jekyll “criou” o Hyde para se esconder para eles não saberem que ele se transforma na fera. (B.G., a respeito de *O Médico e o Monstro*)
- Werther então decide partir e eu não sei até agora o que pensar disso. Suas cartas passaram de extremamente felizes para profundamente tristes e a cada dia que passa é como se sua infelicidade aumentasse. Mas a questão é: seria um ato de extrema coragem partir e deixar o amor de sua vida com o amor da vida dela? Ou apenas fraqueza para lutar? (J.R., a respeito de *Os Sofrimentos do Jovem Werther*)
- [...] espero muito descobrir quem é essa Catarina. Sua coragem e o modo como fazia aquilo que achava certo me fascinaram. Será que o quarto onde Lockwood ficou era dela e por isso o Sr. Heathcliff “tinha umas ideias esquisitas” em relação ao cômodo? (J.R., a respeito de *O Morro dos Ventos Uivantes*)
- Cheguei na parte que Briony fala que quem atacou Lola foi Robbie, e ele foi preso pois acreditaram nela. Ainda não falaram quem realmente a atacou, mas acho que foi Marshall. Por isso não consigo parar de ler, porque quero saber logo quem é o verdadeiro culpado. (A.L., a respeito de *Reparação*)
- Ao iniciar a leitura, pensei que a revolução dos bichos, propriamente dita, iria demorar mais para acontecer. Porém, a revolução ocorreu logo, e assim sendo, comecei a suspeitar que a história narraria uma constante luta entre Jones — antigo dono da granja e os bichos, culminando nem rápido desabamento da revolução. Com o decorrer da história, percebi que não haveria retomada imediata da granja (um dos fatores para essa conclusão foi a demora para haver um confronto “Homem x animais”), e com isso, surgiu uma nova suspeita para o que vinha a seguir na história: a revolução acabaria por culpa dos próprios animais; o desentendimento entre os líderes — Napoleão e Bola-de-Neve — após a morte do Major, por exemplo. Mas, como não houve aprofundamento imediato no desentendimento dos dois, deixei de lado a possibilidade da retomada da granja. (R.R., a respeito de *A Revolução dos Bichos*)

- Não acredito que Montag conseguiu escapar do Sabujo, eu jurava que ele seria pego. (L.B., a respeito de *Fahrenheit 451*)
- [...] a fogueira que eles formaram estava apagada, fiquei bem triste pois torço muito para que os meninos saiam logo da ilha, fico curiosa pra saber sobre os meninos antes e depois dessa experiência. (G.M., a respeito de *O Senhor das Moscas*)

Atente-se, agora, para mais uma subespécie de registro no diário de leitura: aquela em que se processa a formatação de uma autoimagem de leitor. Ficou perceptível, em certas anotações que constam dos diários de leitura, o intuito de autoconfigurar a prática leitora, testando limites, aferindo o próprio desempenho, regulando a cadência, preparando-se para desafios maiores e, acima de tudo, refletindo sobre todos esses ajustes.

Quanto mais lê (especialmente os clássicos), mais o indivíduo aprende a pressentir tropeços, a antecipar soluções, a avançar ligeira e intrepidamente, a retroceder, se necessário for, e a reinterpretar as pedras espalhadas pelo caminho da leitura. A leitura cursiva em sala de aula — e suas versões homólogas nos lares e alhures —, aliada à escrita dos diários, proporcionou aos alunos da turma 902 um laboratório de livre exploração da química da leitura. Cada qual pôde inventar suas fórmulas, manuseando elementos, ensaiando aos tubos. Alguns, em seus relatórios, expuseram passos da investigação, isto é, documentaram suas táticas de leitura. Produziram retratos de suas autoimagens de leitor, revelando como pretendiam levar a cabo a leitura, quais técnicas possuíam, por que deveriam acelerar ou frear, o que se achavam capazes ou incapazes de compreender, quantas dificuldades tiveram de suplantar, até que ponto poderiam improvisar. Abaixo, alguns desses cliques:

- *No Caminho de Swann* tem me rendido muitas palavras novas e paciência, sim, paciência, porque não costumo demorar tanto para terminar um livro como estou demorando nesse, sou o tipo de leitora ansiosa que três dias são suficientes para ir até o final em um livro, mas *No Caminho de Swann* é diferente, acho que não preciso ter pressa para terminar esse livro, quero conseguir absorver o máximo de coisas possíveis dele. (D.R., referindo-se à leitura de *No Caminho de Swann*)
- Sou o tipo de leitor que antes de começar a ler um livro leio as últimas frases dele, talvez não seja uma prática muito boa, mas gosto de pensar que as últimas palavras de um livro não podem ser meras e aleatórias palavras, elas precisam ter significado, representar

algo importante. Com *No Caminho de Swann*, lembro que na hora da escolha dos livros em sala de aula, as últimas palavras dele foram as que mais me chamaram a atenção. (D.R., referindo-se à leitura de *No Caminho de Swann*)

- Em alguns momentos da leitura, fiquei extremamente espantado e surpreendido, sendo obrigado a parar a mesma por alguns instantes, retomando-a, logo em seguida, a fim de processar melhor intelectualmente o que tinha acabado de ocorrer. A primeira vez que isso ocorreu foi quando Napoleão expulsou Bola-de-Neve da granja. Ele se utilizou da agressividade dos cães, tornando-se, assim, líder absoluto da Granja dos Bichos. A parada na leitura ocorreu, novamente, após as “falsas confissões”, onde os bichos da granja diziam ter prejudicado a própria granja, a mando de Bola-de-Neve, resultando assim, num derramamento de sangue, ocasionado pela sentença de morte aos supostos traidores. (R.R., referindo-se à leitura de *A Revolução dos Bichos*)
- Agora sim eu entendi essa família!!! Catarina e a Sra. Heathcliff são a mesma pessoa. Essa página 36 definitivamente salvou minha vida. E pra melhorar mais ainda, a empregada de Lockwood vai explicar a história de toda a família agora... Sempre que estiver em dúvida em relação aos personagens, voltarei aqui. Mais nova colinha!” (J.R., referindo-se à leitura de *O Morro dos Ventos Uivantes*)
- Tive muita dificuldade em começar o livro, o tamanho e as letras pequenas me intimidaram. [...] Achei a leitura muito complicada, me perco toda hora e preciso voltar, reler para entender. [...] Continuo achando o livro confuso, ainda estou me adaptando [...] Ainda estou me adaptando, pois o livro tem a participação das vozes de três personagens, que causa bastante confusão. Precisando de muita atenção para diferenciar as personagens. (Y.P., referindo-se à leitura de *As Meninas*)
- Confesso que achei essa parte cansativa, muitos detalhes, narra tudo que acontece enquanto está no mar com o peixe, que consegue pegar. Parei diversas vezes por dificuldade em me concentrar, mas mantive o foco. (Y.P., referindo-se à leitura de *O Velho e o Mar*)
- O que falar sobre essa experiência tão prazerosa que tivemos? Eu não sou uma pessoa amante da leitura [...], mas ler esses dois livros foi super interessante, conheci palavras novas (e muito difíceis, também!) e percebi que não é uma coisa tão chata como simplesmente ler para responder uma ou duas questões na prova, a parte do diário foi fundamental. Sempre que eu ler um livro a partir de agora também irei fazer um diário de leitura. (A.N., referindo-se às leituras de *O Quinze* e *A Seguinte História*)

- Estou na página 96, capítulo 5 e ainda não entendi nada. Não sei dizer se é por causa da história ser uma realidade diferente, pois livros como *Jogos Vorazes*, *Divergente* e *A Seleção* também tratam de realidades diferentes porém são extremamente fáceis (pelo menos pra mim) de entender. Principalmente por já estar no capítulo 5! (B.C., referindo-se à leitura de *Admirável Mundo Novo*)
- Li 98 páginas hoje mesmo e gostei muito de uns pontos e não tantos de outros. Gostei do protagonista cabisbaixo e inseguro que passa por uma separação. Não gostei do fato de os acontecimentos demorarem muito, como o protagonista demorou 97 páginas para descobrir a identidade do seu sócia. Apesar disso, o livro me despertou muita curiosidade, o que motivou a ler tanto e em tão pouco tempo. [...] Enfim, o elemento do suspense me parece muito bom neste livro e movimentou minha leitura. (N.B., referindo-se à leitura de *O Homem Duplicado*)
- Cheguei numa parte do livro que Briony viu uma cena da irmã (Cecília) com um garoto (Robbie), e entendeu errado. Então ela ficou refletindo sobre as variadas interpretações que essa cena pode ter, na visão dela, na visão da irmã e na visão do garoto. Isso me lembrou uma coisa que fiquei pensando logo depois de reler um livro. Cada vez que lemos uma frase, ou até um livro, podemos ter várias interpretações, sentir coisas diferentes, por exemplo, a maioria das vezes que leio um livro eu marco as frases que gosto, quando reli aquele livro eu grifei frases diferentes das que já estavam grifadas, e fiquei me perguntando como eu não as tinha marcado antes. Então concluí que seu estado emocional influencia muito na leitura, nas sensações que você tem enquanto lê. (A.L., referindo-se à leitura de *Reparação*)

Um parêntese: nesse último extrato, é de abismar como, sob o signo de uma singeleza intrínseca à mocidade, A.L. repercute estas palavras de Ítalo Calvino, sem jamais tê-las ouvido:

[...] deveria existir um tempo na vida adulta dedicado a revisitar as leituras mais importantes da juventude. Se os livros permaneceram os mesmos (mas também eles mudam, à luz de uma perspectiva histórica diferente), nós com certeza mudamos, e o encontro é um acontecimento totalmente novo.

Portanto, usar o verbo *ler* ou o verbo *reler* não tem muita importância. De fato poderíamos dizer:

4- Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira.

5- Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura. (CALVINO, 2007, p. 11)

Para fechar o parêntese: como *Reparação* — livro que é o mais recente de toda a seleção e que, na visão de Perrone-Moisés (2016, p. 181), “será possivelmente lembrado, no futuro, como o primeiro grande romance [...] do século XXI” — era um dos livros que eu havia adquirido com recursos próprios, resolvi, ao fim do projeto, deixá-lo com A.L., para que o revisite na vida adulta, grifando frases diferentes das que estavam grifadas. Até porque, de acordo com Perrone-Moisés (2016, p. 182), “*Reparação* é um romance que exige releitura, e isso é característica das melhores obras do gênero, em qualquer época”.

“Em geral, nós docentes dedicamos muito pouco tempo para saber que autoimagem, como leitores, têm os alunos e como lhes afetam as obras que leem”: confrontada aos excertos anteriores à digressão acima, essa constatação de Colomer (2007, p. 64) reitera o quão oportuna e bem-vinda é a produção dos diários, porque, no espaço aberto para a apropriação singular, cabe a reflexão sobre a própria atividade leitora.

Em face de um contexto educativo no qual “ensina-se a dar respostas objetivas e a ocultar a subjetividade, passando à margem do enlace do texto com o mundo do leitor” (COLOMER, 2007, p. 64), é hora de “Levar em conta as experiências subjetivas dos leitores reais” (LANGLADE; ROUXEL, 2013, p. 22), fornecendo-se um sentido ao ensino de literatura. Crê-se que, numa sala de aula habitada por clássicos de todas as épocas, a leitura prolongada de romances integrais, conjugada à doce errância dos diários, afigura-se como um bálsamo capaz de aplacar as dores de um modelo exaurido:

Este enfoque asséptico dificulta entender a aula de literatura como um espaço onde se questiona, dialoga e enriquece o mundo individual. É notável o paradoxo de alguns adolescentes que constroem sua visão da literatura como uma “matéria”, quando se acham em uma etapa vital na qual se sentem particularmente ávidos desse encontro pessoal. [...] A conclusão é que se pensamos que meninas e meninos devem progredir neste aspecto, devemos dedicar tempo e programar atividades que favoreçam o interesse pessoal e estabeleçam essa conexão, fazendo com que se sintam pertencentes ao universo dos livros. (COLOMER, 2007, p. 64)

O próximo subgrupo de extratos dos diários persegue o rastro destas pegadas deixadas por Queiroz (2008, p. 201):

Na formação média, mesmo o ensino de literatura costuma ser disciplinado por uma prática conteudista, talvez mais afeita às ciências naturais que à literatura. [...] Todo esforço produtivo dos autores fica obnubilado pelo biografismo, pelo historicismo e pela “natureza especial” daqueles que fazem “A Literatura”, inclusive de seus leitores privilegiados, mestres da verdade sobre os textos. [...] a prática educacional mais apropriada para a literatura, está em acreditar na literatura. Acreditar na literatura e na inteligência do leitor. Ensinar literatura é, antes de qualquer coisa, oportunizar o contato com as obras literárias. E através desse contato, despertar para o prazer da relação lúdica com seu próprio pensamento e imaginação que a literatura vivifica. Isto posto, cabe perguntar, toda leitura, toda interpretação será válida? Sim, seguramente, desde que construída argumentativamente.



Espera-se que esse “prazer da relação lúdica com seu próprio pensamento e imaginação” tenha sido despertado nos alunos da turma 902; e, a julgar por algumas espontâneas e arrojadas investidas no campo da interpretação, vistas nos diários de leitura, fica-se com a sensação de que, sim, infundiu-se neles, no mínimo, uma centelha de autoconfiança:

- O livro é do tipo “incerto”, do tipo em que você tem a opção de acreditar ou não no que está acontecendo. Digo isso porque em nenhum momento o livro nos dá a certeza de que a governanta está vendo fantasmas (uma vez que, aparentemente, só ela os enxerga). Apesar de tudo, eu tenho uma teoria. Acredito sim que o que ela vê seja real. E mais, acredito também que as crianças tenham sido possuídas. Porque: 1º) Como a governanta conseguia descrever os fantasmas tão detalhadamente sem nunca tê-los visto? 2º) Por que as crianças começaram a se mostrar sonsas e cínicas de repente? 3º) Além disso, diversas vezes se comportavam como um adulto (em especial, o menino Miles). Então fica aí o questionamento. (I.S., acerca de *A Outra Volta do Parafuso*)
- Até agora, o livro tem se mostrado um tanto intrigante. Digo isso pela situação de Gregor. Ao meu ver, ele vive pelos outros e estes parecem tirar proveito. Vejamos bem, Gregor vive a trabalho e mal tem tempo para si mesmo. Menino trabalhador, sustenta e quita as dívidas da família sozinho, orgulho de todos. Mas, a partir do momento em que este fica impossibilitado de realizar tais tarefas, todos parecem se afastar. (I.S., acerca de *A Metamorfose*)
- Posso notar que cheguei talvez em um momento clímax. Onde ocorre o rompimento da história, como se saíssemos da zona de conforto e abrissemos a nossa mente para fora da caverna. O jovem Dedalus cai nas tentações do Diabo [...] Parece que ele está confuso sobre o que realmente deseja. Um conflito dever x desejo. Ele não sabe se deve mesmo seguir a carreira sacerdotal ou o lado artístico. Posso dizer que Stephen deseja se livrar do labirinto familiar (coincidência com o mito de Dédalo), religioso e comum. [...] não é mera coincidência o mito grego de Dédalo com a história de Stephen. (D.S., acerca de *Retrato do Artista Quando Jovem*)
- Por mais que tenha adquirido certo respeito, no final das contas, Paulo Honório se vê em uma vida solitária e amarga, acompanhado apenas de seu antigo amigo/capanga e seu cachorro. No fim de tudo, e, somente no fim de tudo, Paulo Honório tentou dar algum sentido para sua vida, escrevendo a narrativa São Bernardo. Isso nos mostra que

precisamos escolher nossas prioridades, pois mesmo de tudo o que conquistou e tudo o que fez, o protagonista sentiu-se vazio. (T.L., acerca de *São Bernardo*)

- Tem uma crítica social genial, mostra o vazio por trás do fervor e da futilidade da época. (I.F., acerca de *O Grande Gatsby*)
- Acho que o autor quis falar sobre a natureza do homem e contrastar o bem e o mal, e ele conseguiu. (G.M., acerca de *O Senhor das Moscas*)
- Uau. Há alguns dias escrevi aqui sobre a liberdade de Werther e ao passar algumas páginas tudo aquilo não faz sentido mais. Werther está preso. Não me refiro a cadeias, cativeiros ou qualquer coisa do tipo. Werther está preso no seu amor por Lotte. [...] O sentimento que o protagonista nutre pela sua amada o está consumindo cada vez mais e o matando de dentro para fora, pelo fato de ela não poder retribuir esse amor. Esse grande problema torna o livro real. Geralmente, o mocinho acaba feliz com a mocinha, vivendo uma vida que mais se assemelha a um conto de fadas, mas nesse livro, não. O ‘mocinho’ em pauta está agora amargurado, infeliz, sem perspectiva. (J.R., acerca de *Os Sofrimentos do Jovem Werther*)
- O major Quaresma tem em sua personalidade um exagerado nacionalismo, que se percebe quando tudo que ele veste, tudo que lê e até mesmo tudo que come devem ter origem brasileira. O major exalta e supervaloriza todos os aspectos culturais brasileiros e até briga com quem discorde dele, apresentando argumentos com “unhas e dentes”. (W.S., acerca de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*)
- Ao término da guerra, Policarpo é levado para uma prisão sem ter cometido crime algum. Ele se pergunta o porquê da prisão sendo tão apaixonado pelo país e tão patriota como é. O seu grande amigo Ricardo Coração dos outros tenta desesperadamente salvá-lo mas nada pôde fazer. A sua amada afilhada Olga vai tentar liberá-lo, e não sabe por que seu padrinho é chamado de traidor e bandido depois de tudo. Assim sendo, e sem chances de libertá-lo, Olga, aos prantos, percebe que é melhor deixar ele morrer como um visionário, traído pelo país que tanto amava. (W.S., acerca de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*)
- Acabei de ler *Orgulho e Preconceito*, aliás fiz uma analogia a esse nome. Orgulho: Sr. Darcy, pois muitas vezes essa característica foi dada a ele. Preconceito: Elizabeth, pois ela mesma, em muitas vezes, assume ter tido preconceito, com o Sr. Darcy, por exemplo. Talvez eu esteja muito errada em pensar isso, mas não poderia deixar de registrar isso. (D.R., acerca de *Orgulho e Preconceito*)

- Terminei de ler os dois livros e fiquei tentando achar uma conexão entre eles. Em ambos os livros, é retratado um certo preconceito da sociedade em relação às mulheres. E ambas as personagens quebram o que é imposto e acabam sendo malvistas. Então, acho que são livros bem críticos e que nos ajudam a entender um pouco a sociedade do século XIX. (V.G., acerca de *Madame Bovary* e *Jane Eyre*)

De certa maneira, os esforços interpretativos listados acima parecem dar forma a alguns dos resultados esperados por Lebrun (2013, p. 137) no trabalho escolar com jovens leitores:

Quando nos defrontamos com textos literários cuja riqueza vem da pluralidade e da ambiguidade de sentidos, mas estamos na posição do professor — detentores de um saber sobre os textos e convencidos inclusive de que há limites para a interpretação e de que todos os sentidos não se equiparam, de que certas interpretações são mais legítimas que outras —, como deixar que os alunos construam seus sentidos? O desafio de uma didática da leitura literária é tamanho: trata-se de formar um leitor intérprete autônomo capaz de se apropriar pessoalmente dos textos e de dar sentido a suas leituras. [...] Em nossa perspectiva, trata-se menos de ensinar a literatura do que de estabelecer um ensino-aprendizagem da leitura literária. O objetivo fundamental é um saber-ler literário, que coloca em jogo a questão central dos valores tanto estéticos como éticos na problemática literária. Podemos impor um julgamento de gosto e de valor em nome de uma pretensa erudição leitora? Como evocar a polissemia de um texto e convocar uma atividade interpretativa se impomos um sentido, se não cuidamos para que a leitura literária permita aos alunos confrontar suas interpretações, formular um julgamento de gosto pessoal [...]?

Colomer (2007, p. 193-194) marcha no mesmo compasso:

O jogo de interpretações é uma constatação que faz parte do aprendizado do contraste de leituras. Combate a ideia inicial de que uma obra tem apenas uma significação, sempre e para todo o mundo. Através da leitura de obras, as crianças descobrem que [...] a literatura não esgota nunca sua mensagem. Nem todo mundo entende uma obra da mesma maneira. Não se entende igual, segundo o nível de aprofundamento. Não se entende igual, segundo o número de vozes que se leia ou a etapa da vida em que se situem os leitores. E não se entende igual, se estamos interessados em buscar significados de um ou de outro tipo.

O julgamento de gosto, que, na visão de Lebrun (2013), ajuda o leitor a dar sentido à leitura e colige alguns subsídios para a apropriação pessoal do texto, figurou também entre os registros feitos nos diários de leitura. Divisa-se, neles, um leitor “que se autoriza a dizer o que compreendeu, do que gostou, o que achou interessante, o que detestou...” (LEBRUN, 2013, p. 140):

- Uma impressão pessoal que tive ao ler a primeira parte é que o livro aborda de uma maneira muito inteligente e atraente os conflitos morais e psicológicos do protagonista [...] (L.S., avaliando *Crime e Castigo*)
- Hoje passei o dia inteiro lendo e assim terminei *Capitães de Areia* e posso dizer que foi um dos melhores livros que já li na minha vida. Gostei por ser um livro muito realista e com temas muito adultos e também gostei porque eu consegui me sentir na pele dos personagens. (N.B., avaliando *Capitães de Areia*)
- Esse livro realmente mexeu comigo, me fez pensar de verdade sobre tudo e eu nem imaginava que um final triste poderia me deixar sorrindo. Gostei bastante desse livro e um dia ainda vou lê-lo de novo [...] (M.R., avaliando *A Morte de Ivan Ilitch*)
- Cheguei na 3ª parte do livro, em que Briony é a narradora. Achei maravilhosa a forma como a história foi escrita, com essas “partes”, assim nós podemos ver a mesma situação, mas de pontos de vista diferentes. Dessa forma podemos entender melhor a história e até julgar quem está certo. (A.L., avaliando *Reparação*)
- A história era chata e arrastada, achei que não fosse acabar nunca. [...] O livro não me agradou muito e a personagem principal menos ainda. (I.F., avaliando *Robinson Crusóe*)
- O livro é sensacional, um dos melhores que já li e diferente de todos que já li. (I.F., avaliando *O Grande Gatsby*)
- Na minha opinião, o livro tem uma história fascinante, porém também acho que o livro poderia ser mais dinâmico. Isso quer dizer que, apesar da boa história, o livro é muito desgastante em relação ao desenrolar dos fatos. (W.S., avaliando *Kim*)
- Acabei a leitura hoje de *Os Sofrimentos do Jovem Werther* e... Uau! Esse livro me surpreendeu tanto! Confesso que no início achei que seria uma leitura monótona e para quebrar todas as minhas expectativas, eu me apaixonei! A história é linda e me rendeu muitas lágrimas. Werther é simplesmente incrível. Vai ter um lugar especial no meu coração para s-e-m-p-r-e, me marcou demais. (J.R., avaliando *Os Sofrimentos do Jovem Werther*)
- Bom, eu estou quase terminando a leitura de *São Bernardo* e até agora o livro não me decepcionou em nenhum aspecto (aliás, muito pelo contrário, me cativou a ler mais obras de Graciliano Ramos), por mais que eu tivesse achado que a leitura fosse ser entediante. (T.L., avaliando *São Bernardo*)
- [...] achei uma leitura cansativa, talvez porque o vocabulário usado é antigo [...]. (L.B., avaliando *As Viagens de Gulliver*)

- Gosto bastante da forma poética e filosófica que *Fahrenheit 451* é escrito, o livro me faz refletir sobre assuntos que nunca tinha parado pra pensar [...]. (L.B., avaliando *Fahrenheit 451*)
- [...] foi um dos únicos livros que me fez realmente navegar/viver a história [...]. (C.F., avaliando *Menino de Engenho*)
- Não sei se devo dizer, mas preferi o *Retrato do Artista Quando Jovem*. Tenho mais afinidades por livros que trabalham a questão psicológica de mudanças, não que *As Aventuras de Tom Sawyer* não trabalhe (mas é de uma forma quase imperceptível). (D.S., avaliando *Retrato do Artista Quando Jovem* e *As Aventuras de Tom Sawyer*)
- [...] no tão esperado final, fiquei extasiada e muito sensibilizada com um livro incrível! Esperei por um livro de muito romance, mas muitas vezes o drama acabou superando. Porém, não tirou o brilho da história com mais reviravoltas que já li. (V.G., avaliando *Jane Eyre*)
- [...] eu gostei bastante, pois ele tem uma linguagem muito boa, que foge um pouco da tradicional formalidade da maioria dos livros. Por ser uma história narrada por um jovem, há muitas vezes o uso de gírias, deixando a leitura mais dinâmica, fazendo com que leitores da minha faixa etária prossigam fluentemente na leitura. (S.T., avaliando *O Apanhador no Campo de Centeio*)
- Não tenho do que reclamar do livro [...], é uma leitura atrativa, veloz e de fácil compreensão, em que qualquer pessoa pode pegar para lê-lo, e, na minha opinião, deve [...]. (R.R., avaliando *A Revolução dos Bichos*)
- [...] devo citar que em um critério, seja de preferência ou afeto, eu preferi e me interessei mais pelo *Frankenstein* que de *O Médico e o Monstro*, falando de uma forma geral. (L.F., avaliando *Frankenstein* e *O Médico e o Monstro*)
- Achei a história muito sem graça. O enredo não me prendeu e nem me deu vontade de continuar lendo. (B.C., avaliando *Admirável Mundo Novo*)
- [...] o enredo da história é muito envolvente, me fez querer terminar logo para saber qual seria o fim do protagonista. (B.C., avaliando *Furo*)
- Eu amei esse livro, senti como se estivesse vivenciando todos os acontecimentos e estivesse junto com os personagens. Esse primeiro contato com Graham Greene foi inesquecível, certamente lerei de novo este belo livro. Sem dúvidas, foi um dos melhores livros que já li e sempre vai ficar lembrado com carinho em meu coração. (M.J., avaliando *O Americano Tranquilo*)

- [...] gostei muito da leitura de verdade, gostaria até de ficar com ele haha, me apaixonei por Jane e Bingley e por Darcy e Eliza. E adorei o fato de que ao mesmo tempo que o final foi previsível pra mim, Jane Austen realmente me surpreendeu. (D.R., avaliando *Orgulho e Preconceito*)
- Não gostei, então não continuei a leitura, não sou capaz de opinar muito sobre a história. Achei cansativo e chato. Isso é tudo. (G.V., avaliando *Viagem ao Centro da Terra*)

Para arrematar esta análise de *corpus*, arrolarei um derradeiro e rico conjunto de anotações nos diários, de classificação imprecisa; em comum, há o fato de elas imbricarem passagens dos romances lidos e debates sobre tempo, vida ou sociedade; trata-se de amostras vivificantes, que surgem a contrapelo de uma “situação contemporânea de falta de apreço pelos estudos literários” e carimbam a “marca de um investimento pessoal” (ROUXEL, 2013e, p. 197) na leitura:

- No livro diz que quando o Ivan queria se aliviar das despesas e relaxar um pouco no verão ele foi passar umas férias no campo. Acho legal imaginar como a vida dele era totalmente diferente da de qualquer pessoa que eu conheço ou vou conhecer. Pensar como o mundo muda através dos anos, com os costumes delas mudam e que hoje tem coisas que “todo mundo faz”, mas será que daqui a 100 anos alguém ainda vai lembrar disso? Eu particularmente estou convicta de que não, daqui a 100 anos ninguém vai lembrar! Na verdade ninguém vai fazer nada disso! Ninguém vai lembrar dos luais e casas de praia. Eu espero que as pessoas continuem indo à praia, né, espero também um dia conhecer alguém que tire férias no campo na casa do irmão da esposa, como o Ivan. (M.R., com base em *A Morte de Ivan Ilitch*)
- “Em lugar da morte, havia luz.” Ahhhhh como eu fiquei feliz ao ler isso. Confesso que nos primeiros capítulos achei o livro meio chato, mas quando as coisas começaram a mudar, quando ele começou a refletir sobre a vida e como ela é frágil, o livro foi ficando cada vez mais sensacional. Eu me apeguei um pouco ao personagem principal e refleti muito sobre a vida lendo esse livro. Fiquei encantada ao ver essa jornada dele pelo autoconhecimento, o sofrimento foi triste. Tudo que ele fez pra se sentir mais feliz e vivo foi estar à beira da morte e depois enfim morrer. Isso me fez pensar muito sobre a maneira que as pessoas ao meu redor vivem, só reforçou ainda mais que a vida é linda,

frágil e às vezes curta, então deve ser (com responsabilidade) aproveitada ao máximo!  
(M.R., com base em *A Morte de Ivan Ilitch*)

- Já estou com a leitura bem avançada e, pelo que li, pude perceber muitas vezes o preconceito da sociedade no século em que a obra foi escrita. Identifiquei em muitas falas a posição inferior da mulher naquela sociedade. Jane Eyre tinha como objetivo a autossuficiência, que buscava desde nova. Ao contrário das outras mulheres, que se casaram e eram sustentadas por seus maridos. Fiquei bem admirada com a posição tomada por Jane. Por mais que neste século em que vivemos seja mais aceitável uma mulher ser independente, imagino como foi malvista a posição tomada por ela naquela época. (V.G., com base em *Jane Eyre*)
- “O senhor é o feliz dono desta fada benfazeja.”. Tendo em vista que o Sr. Lockwood está se referindo à suposta esposa do homem com quem fala, e apesar do livro ter sido escrito há muito tempo, é muito importante destacar que: ninguém é dono de ninguém! Inadmissível essa objetificação da mulher! [...] E sim, uma “simples fala” é uma ideologia, algo impregnado em nossa cultura. O que me deixa com mais raiva é ver diariamente que apesar de terem se passado séculos, nós, mulheres, temos que viver com isso dia após dia.” (J.R., com base em *O Morro dos Ventos Uivantes*)
- Por que razão as pessoas se casam se não há nem o mínimo sequer de pelo menos empatia? Heathcliff fala coisas tão maldosas em relação a Isabel... É uma pena que muitos casamentos, que deveriam ser atos tão belos entre pessoas apaixonadas, são como o deles. Não há nenhuma gota de paixão em nenhum dos dois lados. Que proveito alguém tira disso? Qual a parte realmente boa desse relacionamento? (J.R., com base em *O Morro dos Ventos Uivantes*)
- Este livro serve também para nos protegermos de governos tiranos, autoritários e ditatoriais. E mostra também que quanto mais conhecimento adquirimos, mais difícil é para sermos subjugados. (R.R., com base em *A Revolução dos Bichos*)

## 8. CONCLUSÃO

Se, nas últimas décadas do século XX, já se falava em crise no ensino de literatura — “[...] os valores antigos não se transmitem mais, não circulam mais, não impressionam mais; a literatura está dessacralizada, as instituições estão impotentes para protegê-la e impô-la como o modelo implícito do humano.” (BARTHES, 2013, p. 43) —, o século ulterior encarregou-se de apimentá-la, ou, pelo menos, de dar-lhe novos feitios. Uma revolução com “poucos precedentes tão violentos na longa história da cultura escrita” (CHARTIER, 1998, p. 93) adveio e, *pari passu*, desafios inauditos se impuseram.

Pode-se enxergar o momento atual da “literatura escolarizada” (COSSON, 2014, p. 19) sob ângulos díspares, à luz de correntes de pensamento diametralmente opostas, mas é irrefutável que, de onde quer que se olhe, o clássico literário — “[...] alguma coisa que tem sequência e consistência, que forma conjunto e tradição, que se compõe, se transmite e se perdura.” (SAINT-BEUVE, 1850, p. 40, apud COMPAGNON, 2010, p.231) — está esquecido num canto empoeirado. Há quem alegue que seus acepilhados parágrafos estão à mão em *smartphones* de telas reluzentes, todavia quem ousaria negar que, especialmente no caso de alunos púberes, ele nunca é acessado? A educação formal, perdida no turbilhão de novidades, hesita entre retomar as rédeas e ficar inerte, pasmada. Enquanto isso, vige a sensação de que

[...] sem intervalo, ninguém tem mais concentração e persistência para ler um texto do início ao fim, linha por linha. O procedimento de leitura, não só o procedimento de folhear uma revista, como também o científico, assemelha-se ao *zapping*, que se tornou normal defronte à tela. E os teóricos da mídia, tais como agentes de publicidade, vendem esse estado de emergência como uma nova virtude, como se fosse a libertação da servidão das sequências de letras [...] (TÜRCKE, 2010, p. 285)

A intervenção ocorrida na turma 902 do Colégio Pedro II, Campus Realengo II, buscou contrapor-se a esse estado de coisas, reatando o aluno com a leitura demorada, distendida, absorta e silenciosa de grandes obras da literatura universal. Em suas versões integrais e originais:

A leitura de obras literárias integrais é uma atividade que se situa no centro da tarefa de alcançar esses objetivos [incentivar a leitura e ensinar a ler] do modo mais amplo possível, tanto em profundidade quanto em extensão social. E o desejo de todos é que os livros e os professores trabalhem juntos para consegui-lo. (COLOMER, 2007, p. 199)

Se lhes apetece ler *Moby Dick* mas se sentem desencorajados perante as descrições que Melville faz do material e técnica da pesca à baleia, não devem renunciar à leitura,



devem saltar páginas e perseguir Ahab sem se preocuparem com o resto, como ele persegue a sua branca razão de viver e de morrer! [...]

Se não forem eles próprios a decidir o que está ao seu alcance saltando páginas, correm um grande perigo: outros o farão por eles. Pegarão nas tesouras da imbecilidade e cortarão o que consideram “demasiado difícil” para as crianças. Isto traz resultados desastrosos: *Moby Dick* ou *Os Miseráveis* reduzidos a resumos de 150 páginas, mutilados, inutilizados, definhados, mumificados, reescritos por eles numa linguagem famélica que julgam ser a dos adolescentes! Como se eu me lembrasse de redesenhar a *Guernica* a pretexto de que o Picasso desenhou demasiados traços para a visão de um rapaz de doze ou treze anos. (PENNAC, 1993, p. 148-149)

A julgar pelos relatos do capítulo 7 e pelos registros nos diários de leitura, a experiência foi muito bem-sucedida. Comprovou-se, através dela, a ideia de que se faz “[...] urgente reensinar os alunos a utilizar o texto para si mesmos, para sonhar, para reencontrar o gosto pela leitura”, pois essa apropriação singular “[...] está na origem de toda abordagem interpretativa” (ROUXEL, 2013c, p. 164). O modo como os alunos da turma 902 ruminaram, questionaram, construíram e compartilharam sentidos das obras lidas é irrefragavelmente representativo. Ou seja: levar o aluno a conhecer as regras do jogo passa, primeiro, pela leitura efetiva e afetiva, pela recolocação da autonomia leitora no bojo do educação literária:

A “interação texto-leitor” talvez tenha sido a abordagem mais recorrente nas orientações pedagógicas oficiais brasileiras (propostas curriculares, parâmetros, orientações curriculares etc) das últimas décadas. Porém, dos vários lugares de onde se olha para o trabalho didático com a literatura, descortinam-se práticas que parecem ignorar, desconhecer ou menosprezar a articulação desses termos. Ora, se não há de fato leitura, inexistente a interação, e considerando-se que uma literatura só é concretizada na leitura [...], é de se crer que, não havendo livros lidos, não há literatura na escola [...]. Então, de que ensino se trata? (REZENDE, 2013, p. 10)

O capítulo 2 compendiou as razões desse fracasso, e o balanço global dessa fatia do trabalho mostra ser “[...] inquestionável que o desinteresse pela leitura ocorre nos jovens enquanto ainda estão em idade escolar e que alguns dos fatores que o produzem têm causas escolares [...]” (COLOMER, 2007, p. 47). Muitos dos pontos que, segundo a visão expressa no referido capítulo, marcam a cizânia entre a escola e a leitura de clássicos literários estão consignados nestas palavras de Todorov (2014, p. 32-33):

É preciso ir além. Não apenas estudamos mal o sentido de um texto se nos atemos a uma abordagem interna escrita, enquanto as obras existem sempre dentro e em diálogo com um contexto; não apenas os meios não devem se tornar o fim, nem a técnica nos deve fazer esquecer o objetivo do exercício. É preciso também que nos questionemos sobre a finalidade última das obras que julgamos dignas de serem estudadas. Em regra geral, o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para melhor dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo.

Todorov se reporta à via de autoconhecimento aberta pela leitura, um dos impactos positivos das obras-primas arrolados no capítulo 4, e aqui também indigitado por Snyders (1993, p. 112-113):

Tornar-se o que é livrando-se do peso das ideias prontas, desembaraçando-se de uma infinidade de preconceitos e menosprezos (menosprezar proporciona, no final das contas, pouquíssima alegria). Conseguir enxergar-se mais claramente: o livro é como uma daquelas “lentes de aumento”; ficamos mais capazes de discernir nossas intenções, a ponto de se poder afirmar que os leitores, conduzidos pelo autor [...], são menos os leitores do autor do que os “leitores de si mesmos”.

Seria inviável, no curto prazo de que este projeto dispôs, mensurar objetivamente os benefícios arrebanhados pela leitura de clássicos. Ainda assim, detectaram-se, no esquadramento do *corpus*, alguns vestígios dessa modelagem identitária sugerida por Snyders. Pode-se mesmo propugnar que, tendo exercido o direito humano à literatura (CANDIDO, 2004), os alunos da 902 deixaram transparecer, nos diários de leitura, uma ampliação de repertório, tal qual o exposto no subtópico 4.2.

São tão vastos e contundentes os ganhos, mormente no que tange à “[...] nossa capacidade de ver e sentir” (CANDIDO, 2004, p. 179), que é difícil entender como a educação brasileira pode, por vezes, renunciar a tamanha fortuna, seja por indiferença governamental — falta de livros, de materiais, de professores —, seja por esparrelas que se armam amiúde no ensino — falta de tempo, fixação por taxonomias, encarceramento na autorreferencialidade, adesão a modismos pedagógicos e, claro, o uso de “estratégias de facilitação” (QUEIROZ, 2008, p. 203):

Como as pessoas não têm hábito de leitura, como reclamamos que os alunos não leem nada, por isso adotam-se estratégias de facilitação: pouca leitura e de textos de fácil compreensão, para os alunos poderem acompanhar. Ora, a questão está na consciência do professor de que seu papel está na formação do público para a literatura, principalmente, para as grandes obras. [...]

O texto das Orientações ressalta a questão populista de quebrar o cânone e buscar trabalhar em sala de aula predominantemente com textos de “fácil acesso intelectual” e com textos fragmentários, porque o aluno não teria condições de compreender um texto muito complexo. Situação em nada diferente das práticas que encontramos rotineiramente em diferentes escolas, em diferentes níveis, mesmo em Faculdades de Letras. O problema dessas práticas de facilitar é que elas recusam aos educandos a maioria. Elas recusam à escola seu próprio papel transformador e seu lugar de alteridade dentro de um conjunto de outras instâncias institucionais. (QUEIROZ, 2008, p. 203-204)

Por fim, cumpre reforçar que este trabalho teve, desde a primeira fimbria de luz no horizonte, a intenção de defender a centralidade do clássico literário no cotidiano escolar.

Espera-se que este tímido alvorecer, testado numa turma de 9º ano do Colégio Pedro II, seja o ponto de partida para longas manhãs, tardes e noites de leitura de obras-primas da literatura nas escolas do Brasil. Vida longa ao “poder universal dos grandes clássicos universais, que ultrapassam a barreira da estratificação social e de certo modo podem redimir as distâncias impostas pela desigualdade econômica, pois têm a capacidade de interessar a todos e portanto devem ser levados ao maior número” (CANDIDO, 2004, p. 189).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. **Diferentes formas de ler**. Originalmente apresentado na Mesa-Redonda Práticas de Leituras: história e modalidades, no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande, 2001. Disponível em: < <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio6.html> > . Acesso em: 12 dez. 2016.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O Saldo da leitura. In: DALVI, Maria Amélia; JOVERFALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia. (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 8, p. 153-161.

AMADO, Jorge. **Capitães de Areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma, o herói sem nenhum caráter**. Belo Horizonte: Villa Rica Editoras Reunidas, 1993.

ARGUEDAS, José María. **Os rios profundos**. Tradução de Gloria Rodríguez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, Machado de. **Esaú e Jacó**. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

AUSTEN, Jane. **Orgulho e preconceito**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martin Claret, 2012.

BALZAC, Honoré de. **Eugênia Grandet**. Tradução de Moacyr Werneck de Castro. São Paulo: Abril Cultural, 1971.

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1970.

\_\_\_\_\_. **O prazer do texto**. 3ª Edição. Tradução de Jacob Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2002.

\_\_\_\_\_. Da leitura. In: \_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 30-42.

\_\_\_\_\_. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BASSANI, Giorgio. **O jardim dos Finzi-Contini**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacro e simulação**. Tradução de Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio d'água, 1991.

BELLOW, Saul. **As Aventuras de Augie March**. Tradução de Sonia Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. Tradução de José Lino Grünewald. In: GRÜNEWALD, José Lino. **A ideia do cinema**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969, p. 55-95.

\_\_\_\_\_. Experiência e pobreza. In: \_\_\_\_ **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 114-119.

BERGSON, Henri. A percepção da mudança. In: \_\_\_\_ **O pensamento e a mudança: ensaios e conferências**. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

BÖLL, Heinrich. **A honra perdida de Katharina Blum**. Tradução de Maria Helena Rodrigues de Carvalho. Lisboa: Abril Controljornal, 2000.

BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. **Teoria do efeito estético**. Niterói: EdUFF, 2003.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. Tradução de Cid Knipel. 2ª edição. São Paulo: Globo, 2012.

BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na Escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais +: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2002.

\_\_\_\_\_. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRONTË, Charlotte. **Jane Eyre**. Tradução de Heloisa Seixas. 4ª edição. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2016.

BRONTË, Emily. **O morro dos ventos uivantes**. Tradução de Oscar Mendes. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BUENO, André. **Formas da crise**. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

\_\_\_\_\_ **A vida negada e outros estudos**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.

CAIN, Sian. The well-read teenager: brilliant classics for young adult readers. **The Guardian**, Londres, 22 mar. 2014. Disponível em < <https://www.theguardian.com/childrens-books-site/2014/mar/22/well-read-teenager-classic-books-for-teens-young-adults-twilight> >. Acesso em: 30 jun. 2016.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_ **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_ **O barão nas árvores**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CAMUS, Albert. **O estrangeiro**. Tradução de Valerie Rumjanek. 15ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1996.

CANDIDO, Antonio. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_ O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004, p. 169-191.

CARVALHO, Joaquim de. Brasileiros leem, mas entendem pouco. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 1 jul. 1990. p. 22

CASARES, Adolfo Bioy. **A invenção de Morel**. Tradução de Samuel Titan Jr. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

CHAMBERS, Aidan. **Tell me: children, reading and talk**. South Woodchester: Thimble Press, 1993.

\_\_\_\_\_ **Cómo formar lectores. Hojas de lectura**, Bogotá, n. 45, p. 2-9, abr. 1997.

CHARTIER, Roger. (Org.) **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

\_\_\_\_\_ **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Moraes. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_ Languages, books, and reading: from the printed word to the digital text. In: **Critical Inquiry**, Vol. 31, n.1, p. 133-152, Autumn 2004.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONRAD, Joseph. **O coração das trevas.** Tradução de Albino Poli Jr. 1ª edição. São Paulo: Mediafashion, 2016.

\_\_\_\_\_. **O demônio da teoria: literatura e senso comum.** Tradução de Cleonice Mourão e Consuelo Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Editora Contexto, 2009.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões.** São Paulo, Publifolha, 2000.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia. (Orgs.) **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 4, p. 67-97

DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de. (Orgs.) **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEFOE, Daniel. **Robinson Crusóe.** Tradução de Vera Veloso. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

DICKENS, Charles. **As aventuras do Sr. Pickwick.** Tradução de Otávio Mendes Cajado. São Paulo: Abril Cultural, 1970.

DOYLE, Arthur Conan. **Um estudo em vermelho.** Tradução de Lígia Cadermatori. 7ª edição. São Paulo: FTD, 1998.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Crime e castigo.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2001.

DUMAS, Alexandre. **Os três mosqueteiros.** Tradução de André Telles e Rodrigo Lacerda. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ECO, Umberto. **Obra aberta.** Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1976.

\_\_\_\_\_. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos.** Tradução de Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

\_\_\_\_\_. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** Tradução de Hildergard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. **Os limites da interpretação.** Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2000.

- ENDO, Shusaku. **O samurai**. Tradução de Luís Horácio da Matta. Rio de Janeiro: Nórdica, 1980.
- FABBRINI, Ricardo. Imagem e enigma. In: **Viso: Cadernos de estética aplicada**, v. X, n. 19, p. 241- 262, jul./dez. 2016.
- FAULKNER, William. **Santuário**. Tradução de Lígia Junqueira Caiuby. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- FERNÁNDEZ, Isabel Gretel María Eres; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. Leitura: da antiguidade ao século XXI: o que mudou? In: **Revista UFG**. Goiânia, Ano XIII, n.11, p. 135-144, dez. 2011.
- FIELDING, Henry. **Tom Jones**. Tradução de Otávio Mendes Cajado. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1971.
- FITZGERALD, F. Scott. **O grande Gatsby**. Tradução de Breno Silveira. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- FLAUBERT, Gustave. **Madame Bovary**. Tradução de Araújo Nabuco. São Paulo: Abril Cultural, 1970.
- FORSTER, Edward Morgan. **Passagem para a Índia**. Tradução de Sônia Coutinho. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução de Carlos Mendes Rosa e Marleine Cohen. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FLUSSER, Vilém. **Ficções Filosóficas**. São Paulo: Edusp, 1998
- FRANÇA. Ministère de l'Education Nationale. **Bulletin Officiel n. 28**. Paris, 12 jul. 2001.
- FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê? **Revista Desenredos**, Teresina, n. 3, p. 1-9, nov./dez. 2009.
- FREIRE, Paulo. **A importância de ler em três artigos que se completam**. 51ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- GLEESON-WHITE, Jane. (org.) **50 clássicos que não podem faltar na sua biblioteca**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi e Carolina Caires Coelho. Campinas: Verus Editora, 2009.
- GOETHE, Johann Wolfgang. **Os sofrimentos do jovem Werther**. Tradução de Erlon José Paschoal. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- GOLDING, William. **O senhor das moscas**. Tradução de Sergio Flaksman. 1ª edição. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.
- GORDIMER, Nadine. **Uma mulher sem igual**. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.



GREENE, Graham. **O americano tranquilo**. Tradução de Brenno Silveira. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

HARDY, Thomas. **Judas, o obscuro**. Tradução de Octávio de Faria. São Paulo: Abril Cultural, 1971.

HEMINGWAY, Ernest. **O velho e o mar**. Tradução de Fernando de Castro Ferro. 86ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

HESSE, Herman. **O lobo da estepe**. Tradução de Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Record, 2008.

HUGO, Victor-Marie. **Os trabalhadores do mar**. Tradução de Machado de Assis. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Tradução de Lino Vallandro e Vidal Serrano. São Paulo: Globo, 2014.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Vol. 2. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.

JAMES, Henry. **A outra volta do parafuso**. Tradução de Paulo Henriques Britto. 1ª edição. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

\_\_\_\_\_. A Leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Tradução de Neide Luzia de Rezende de. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL, Annie. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

JOYCE, James. **Retrato do artista quando jovem**. Tradução de José Geraldo Vieira. São Paulo: Abril Cultural, 1971.

KAFKA, Franz. **A metamorfose / O veredito**. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2001.

KIPLING, Rudyard. **Kim**. Tradução de Flora Pinheiro. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2014.

KRACAUER, Siegfried. **O ornamento da massa**. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Marlene Holz. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. Tradução de Rita Jover-Faleiros. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de; ROUXEL, Annie. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de; ROUXEL, Annie. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury Moraes, et al. São Paulo: Alameda, 2013.

LEBRUN, Marlène. A Emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. Tradução de Gabriela Rodella de Oliveira. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de; ROUXEL, Annie. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 133-148.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

\_\_\_\_\_. **A máquina universo: criação, cognição e cultura informática**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. Pierre Lévy fala dos benefícios das ferramentas virtuais para o ensino. **Revista Gestão Educacional**, Curitiba, fev. 2013. Entrevista concedida a Dulce Mesquita.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. Tradução de Mario Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

\_\_\_\_\_. Felicidade Clandestina. In: \_\_\_\_ **Felicidade clandestina: contos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 9-12.

LLOSA, Mario Vargas. **Tia Julia e o escrevinhador**. Tradução de José Rubens Siqueira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

LOBATO, Monteiro. (trad). **Ali Babá e os quarenta ladrões**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

LONDON, Jack. **O grito da selva**. Tradução de Monteiro Lobato. 2ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma Estética Marxista: sobre a categoria da particularidade**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diário de leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula. Linha d' Água**, São Paulo, v. 18, n.1, p. 61-80, 2005.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os livros e os dias: um ano de leituras prazerosas**. Tradução de José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cem anos de solidão**. Tradução de Eric Nepomuceno. 91ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2015.

MAUPASSANT, Guy de. **Bel-Ami**. Tradução de Clóvis Ramalhete. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

MCCRUM, Robert. The 100 greatest novels of all time: the list. **The Guardian**, Londres, 12 oct. 2003. Disponível em < <https://www.theguardian.com/books/2003/oct/12/features.fiction> >. Acesso em 7 jul. 2016.

MCEWAN, Ian. **Reparação**. Tradução de Paulo Henriques Britto. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.

MELVILLE, Herman. **Moby Dick**. Tradução de Berenice Xavier. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

MENDONÇA, Martha. Mergulhe nos clássicos. **Época**, São Paulo, 2 jun. 2012. Disponível em < <http://revistaepoca.globo.com/Vida-util/noticia/2012/06/mergulhe-nos-classicos.html> >. Acesso em: 3 jul. 2016.

NOOTEBOOM, Cees. **A seguinte história**. Tradução de Ivanir Calado. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

ORWELL, George. **A revolução dos bichos**. Tradução de Heitor Aquino Ferreira. São Paulo: Claroenigma, 2012.

OSAKABE, Haqira; FREDERICO, Enid Yatsuda. **Literatura**. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC/SEB/ DPPEM, 2004.

PATRICK, Julian. (Org.) **501 grandes escritores**. Tradução de Livia Almeida e Pedro Jorgensen Junior. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Francisco Paiva Boléo. Porto: Asa Editores, 1993.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Em defesa da literatura. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 jun. 2000, Mais! p. 12-13.

\_\_\_\_\_. Literatura para todos. **Literatura e sociedade – Revista do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP**. São Paulo, n.9, p.16-29, 2006.

\_\_\_\_\_. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIRANDELLO, Luigi. **O falecido Mattia Pascal / Seis personagens à procura de um autor**. Tradução de Brutus Pedreira, Mário da Silva e Elvira Ricci. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

POMPEIA, Raul. **O Ateneu**. Barcelona: Editorial Sol 90, 2004.

PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**. Tradução de Mário Quintana. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

\_\_\_\_\_. **O Tempo Redescoberto**. Tradução de Lúcia Miguel Pereira. 7ª edição. Porto Alegre: Globo, 1983.

\_\_\_\_\_. **Sobre a leitura**. 3ª Edição. Tradução de Carlos Vogt. Campinas: São Paulo: Pontes, 2001.

PUCHEU, Alberto. Entre a sensação e o sensacionalismo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 30 out. 2010, Prosa e Verso, p. 3.

QUEIROZ, José Maria Eça de. **A cidade e as serras**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

QUEIROZ, Mario Cesar Newman de. Formação literária continuada: uma questão de singularização, uma questão de saúde. In: PEREIRA, Isabel Brasil; DANTAS, André Vianna. (Orgs.). **Estudos de Politecnicia e Saúde**. 1ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2009, v. 3, p. 197-219.

QUEIROZ, Rachel de. **O quinze**. São Paulo: Círculo do Livro, 1992.

RAMÓN Y CAJAL, Santiago. **Regras e conselhos sobre a investigação científica**. Tradução de Achilles Lisboa. 3 ed. São Paulo: TAQ/EDUSP, 1979.

RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 44ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1985.

REGO, José Lins do. **Menino de engenho**. 94ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

REIS, Carlos. Ler para crer: leitura literária e ensino da língua. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 28-42, jul./dez. 2015.

REZENDE, Neide Luzia de. O Ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia. (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013a. Cap. 5, p. 99- 112.

\_\_\_\_\_. Apresentação ao leitor brasileiro. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia; ROUXEL, Annie. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 7-18.

RHEAD, Louis. **Robin Hood**. Tradução de Tatiana Belinky. Barueri: Amarylis, 2011.

ROSA, João Guimarães. **Sagarana**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Tradução: de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 272-283, jan/abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de. (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013a. Cap. 1, p. 17-33.

\_\_\_\_\_. Autobiografia de leitor e identidade literária. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de; ROUXEL, Annie. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013b. p. 67-87.

\_\_\_\_\_. A Tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: uma reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. Tradução de Marcello Bulgarelli. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de; ROUXEL, Annie. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013c. p. 151-164.

\_\_\_\_\_. Apropriação singular das obras e cultura literária. Tradução de Amaury Moraes. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de; ROUXEL, Annie. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013d. p. 165-189.

\_\_\_\_\_. O Advento dos leitores reais. Tradução de Rita Jover-Faleiros. In: LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de; ROUXEL, Annie. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013e. p. 191-208.

\_\_\_\_\_. Um sujeito leitor para a literatura na escola: entrevista com Annie Rouxel. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 280-294, mai. 2015.

RUIZ, Silvia. Biblioteca básica. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 out. 1988. Folha Teen, p. 1-3.

SAAVEDRA, Miguel de Cervantes. **Dom Quixote de la Mancha**. Tradução de Viscondes de Castilho e Azevedo. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

SALINGER, Jerome David. **O apanhador no campo de centeio**. Tradução de Alvaro Alencar, Antonio Rocha e Jório Dauster. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1965.

SANTOS, Joel Rufino. **Quem ama literatura não estuda literatura**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_ **O homem duplicado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SCOTT, Walter. **Ivanhoé**. Tradução de Breno Silveira. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Tradução de Jorge Bastos. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

SHELLEY, Mary. **Frankenstein: o moderno Prometeu**. Tradução de Miécio Araújo Jorge Honkis. 2ª edição. Porto Alegre: L&PM, 1985.

SIMMEL, Georg. O dinheiro na cultura moderna. In: SOUZA, Jessé; ÖELZE, Berthold (orgs.) **Simmel e a Modernidade**. Brasília: Unb, 1998a. p. 23-40.

\_\_\_\_\_ O indivíduo e a liberdade. In: SOUZA, Jessé; ÖELZE, Berthold (orgs.) **Simmel e a Modernidade**. Brasília: Unb, 1998b. p. 109-117.

SIMPSON, James. **Matthew Arnold and Goethe**. Londres: The Modern Humanities Research Association, 1979.

SINGER, Ben. Modernidade, hiperestímulo e o início do sensacionalismo popular. In: CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa. (Orgs.) **O cinema e a invenção da vida moderna**. Tradução de Regina Thompson. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. Tradução de Bertha Halpern Guzovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo: Manole, 1988.

\_\_\_\_\_ **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Tradução de Cátia Ainda Pereira da Silva. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

STEINBECK, John. **A leste do Éden: vidas amargas**. Tradução de A.B. Pinheiro de Lemos. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

STENDHAL, Henri-Marie Beyle. **O vermelho e o negro**. Tradução Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2013.

STEVENSON, Robert Louis. **O médico e o monstro**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SÜSKIND, Patrick. **O perfume**. Tradução de Flávio Kothe. Rio de Janeiro: Record, 1985.

SÜSSEKIND, Flora. **Cinematógrafo de letras: literatura, técnica e modernização no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SWIFT, Jonathan. **As viagens de Gulliver**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

TELLES, Lygia Fagundes. **As meninas**. 16ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de. (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 7, p. 135-151.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2014.

TOLSTÓI, Lev. **A morte de Ivan Ilitch**. Tradução de Boris Schnaiderman. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2009.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Tradução de Antônio Zuin, Fabio Durão, Francisco Fontanella e Mario Frungillo. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

\_\_\_\_\_ Cultura do déficit de atenção. **Revista Serrote**, São Paulo, n. 19, p. 51-61, mar. 2015.

\_\_\_\_\_ **Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção**. Tradução de José Pedro Antunes. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

TURGUÊNIEV, Ivan. **Pais e filhos**. Tradução de Ivan Emilianovitch. São Paulo: Abril Cultural, 1971.

TWAIN, Mark. **As aventuras de Tom Sawyer**. Tradução de Luiz Antônio Aguiar. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

VERGA, Giovanni. **Os Malavoglia**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

VERNE, Julio. **Viagem ao centro da Terra**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ática, 1993.

WAUGH, Evelyn. **O furo**. Tradução de Roberto Perosa. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WELLS, Herbert George. **O homem invisível**. Tradução de Braulio Tavares. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

WILDER, Thornton. **A ponte de São Luís Rei**. Tradução de Monteiro Lobato. 1ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

ZOLA, Émile. **A taberna**. Rio de Janeiro: Editora Gertrum Carneiro, s/d.

ZUIN, Antônio Alvaro Soares; ZUIN, Vânia Gomes. Memória, internet e aprendizagem turbo. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 221-239, jul./dez. 2011.

## ANEXOS

### A- Modelo do questionário aplicado

1. Com que frequência você vai a bibliotecas fora da escola?  
 nunca  
 raramente  
 às vezes  
 toda semana
  
2. Quanto aos livros paradidáticos cobrados em provas e trabalhos de Português/Literatura, você costuma:  
 não ler nada  
 ler resumos na internet  
 pedir para um amigo contar a história  
 ler integralmente
  
3. Quando você entra na biblioteca da escola, em geral costuma:  
 conversar com os colegas  
 fazer trabalhos escolares  
 usar os computadores  
 procurar livros
  
4. Excetuando-se livros mais utilitários (de receitas, didáticos, religiosos, dicionários, manuais, guias etc), quantos livros há na sua casa?  
 Até 5  
 Até 10  
 Até 25  
 Mais de 25
  
5. Com que frequência as pessoas que moram com você dedicam-se à leitura de livros?  
 Nunca  
 Raramente  
 Às vezes  
 Sempre
  
6. Com que frequência você costuma comprar livros de poemas ou de narrativas, excetuando-se os paradidáticos indicados pela escola?  
 Nunca  
 Uma ou duas vezes por ano  
 Três ou quatro vezes por ano  
 Cinco ou mais vezes por ano
  
7. Excetuando-se os paradidáticos indicados pela escola, quantos livros de narrativas ou de poemas você lê por ano, em média?  
 Nenhum  
 1 ou 2  
 3 ou 4  
 5 ou mais



8. Escolha três alternativas que representem os conteúdos que você costuma ler com mais frequência:

- whatsapp
- revistas em quadrinhos
- revistas em geral
- facebook
- jornais
- livros de poemas
- twitter
- livros de narrativas
- sites e blogs
- livros de autoajuda

9. Marque, na lista abaixo, o(s) livro(s) que você já leu por inteiro (desconsidere as adaptações ou versões em quadrinhos; caso não tenha lido nenhum dos livros abaixo, não marque nada; no caso de séries ou sagas, só assinale a opção caso tenha lido ao menos um dos livros):

- Os Três Mosqueteiros, de Alexandre Dumas
- Moby Dick, de Herman Melville
- Harry Potter, de J. K. Rowling
- Tom Sawyer, de Mark Twain
- Robinson Crusoé, de Daniel Defoe
- Percy Jackson, de Rick Riordan
- Um Estudo em Vermelho, de Arthur Conan Doyle
- O Grito da Selva, de Jack London
- O Senhor das Moscas, de William Golding
- Crepúsculo, de Stephenie Meyer
- Kim, de Rudyard Kipling
- Dom Casmurro, de Machado de Assis
- A Ilha do Tesouro, de Robert Louis Stevenson
- Jogos Vorazes, de Suzanne Collins
- Frankenstein, de Mary Shelley
- Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley
- O Morro dos Ventos Uivantes, de Emily Brontë
- Pais e Filhos, de Ivan Turguêniev
- Os Miseráveis, de Victor Hugo
- São Bernardo, de Graciliano Ramos
- Divergente, de Veronica Roth
- Feios, de Scott Westerfeld
- Orgulho e Preconceito, de Jane Austen
- Oliver Twist, de Charles Dickens
- Macunaíma, de Mário de Andrade
- A Culpa é das Estrelas, de John Green
- Pollyanna, de Eleanor H. Porter
- O Jardim Secreto, de Frances Hodgson Burnett
- O Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato
- O Apanhador no Campo de Centeio, de J. D. Salinger
- Mulherzinhas, de Louisa May Alcott
- Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll
- A Menina que Roubava Livros, de Markus Zusak

- ( ) A Hora da Estrela, de Clarice Lispector
- ( ) Fahrenheit 451, de Ray Bradbury
- ( ) A Revolução dos Bichos, de George Orwell
- ( ) Triste Fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto
- ( ) Vinte Mil Léguas Submarinas, de Julio Verne
- ( ) Peter Pan, de James M. Barrie
- ( ) As Crônicas de Nárnia, de C.S. Lewis
- ( ) O Senhor dos Anéis, de J. R. R. Tolkien
- ( ) Cem Anos de Solidão, de Gabriel García Márquez
- ( ) Querido John, de Nicholas Sparks
- ( ) A Cidade e as Serras, de Eça de Queiroz
- ( ) Beleza Negra, de Anna Sewell
- ( ) A Metamorfose, de Franz Kafka
- ( ) Os Sofrimentos do Jovem Werther, de Johann Wolfgang Goethe
- ( ) Dom Quixote, de Miguel de Cervantes
- ( ) Madame Bovary, de Gustave Flaubert

## **B – Lista de clássicos utilizados**

- 1- **Os três mosqueteiros**, de Alexandre Dumas
- 2- **Fahrenheit 451**, de Ray Bradbury
- 3- **As viagens de Gulliver**, de Jonathan Swift
- 4- **A morte de Ivan Ilitch**, de Liev Tolstói
- 5- **Frankenstein**, de Mary Shelley
- 6- **Robinson Crusoe**, de Daniel Defoe
- 7- **A metamorfose**, de Franz Kafka
- 8- **Moby Dick**, de Herman Melville
- 9- **A revolução dos bichos**, de George Orwell
- 10- **O morro dos ventos uivantes**, de Emily Brönte
- 11- **São Bernardo**, de Graciliano Ramos
- 12- **Pais e filhos**, de Ivan Turgueniev
- 13- **Ivanhoé**, de Walter Scott
- 14- **O lobo da estepe**, de Herman Hesse
- 15- **Admirável mundo novo**, de Aldous Huxley
- 16- **No caminho de Swann**, de Marcel Proust
- 17- **Coração das trevas**, de Joseph Conrad
- 18- **O velho e o mar**, de Ernest Hemingway
- 19- **A leste do Éden**, de John Steinbeck
- 20- **O falecido Mattia Pascal**, de Luigi Pirandello
- 21- **Jane Eyre**, de Charlotte Brönte
- 22- **Menino de engenho**, de José Lins do Rego
- 23- **Tom Sawyer**, de Mark Twain
- 24- **O médico e o monstro**, de Robert Louis Stevenson
- 25- **Dom Quixote**, de Miguel de Cervantes
- 26- **Orgulho e preconceito**, de Jane Austen
- 27- **Esaú e Jacó**, de Machado de Assis
- 28- **Trabalhadores do mar**, de Victor Hugo
- 29- **Viagem ao centro da terra**, de Júlio Verne
- 30- **A outra volta do parafuso**, de Henry James
- 31- **Cem anos de solidão**, de Gabriel García Márquez
- 32- **Capitães de areia**, de Jorge Amado

- 33- **O americano tranquilo**, de Graham Greene
- 34- **O estrangeiro**, de Albert Camus
- 35- **O senhor das moscas**, de William Golding
- 36- **Reparação**, de Ian McEwan
- 37- **Um estudo em vermelho**, de Arthur Conan Doyle
- 38- **O furo**, de Evelyn Waugh
- 39- **A cidade e as serras**, de Eça de Queiroz
- 40- **O apanhador no campo de centeio**, de J. D. Salinger
- 41- **Crime e castigo**, de Fiódor Dostoiévski
- 42- **Ali Babá e os quarenta ladrões**, traduzido por Monteiro Lobato
- 43- **Os Malavoglia**, de Giovanni Verga
- 44- **Macunaíma**, de Mário de Andrade
- 45- **O Ateneu**, de Raul Pompeia
- 46- **Bel-Ami**, de Guy de Maupassant
- 47- **Madame Bovary**, de Gustave Flaubert
- 48- **O homem invisível**, de H.G. Wells
- 49- **O perfume**, de Patrick Süskind
- 50- **Passagem para a Índia**, de E.M. Forster
- 51- **O vermelho e o negro**, de Stendhal
- 52- **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**, de Clarice Lispector
- 53- **Kim**, de Rudyard Kipling
- 54- **Triste fim de Policarpo Quaresma**, de Lima Barreto
- 55- **O grande Gatsby**, de F. Scott Fitzgerald
- 56- **As meninas**, de Lygia Fagundes Telles
- 57- **O jardim dos Finzi-Contini**, de Giorgio Bassani
- 58- **O barão nas árvores**, de Italo Calvino
- 59- **As aventuras de Augie March**, de Saul Bellow
- 60- **O quinze**, de Rachel de Queiroz
- 61- **A ponte de São Luís Rei**, de Thornton Wilder
- 62- **Tom Jones**, de Henry Fielding
- 63- **Os rios profundos**, de José María Arguedas
- 64- **O grito da selva**, de Jack London
- 65- **A seguinte história**, de Cees Nooteboom
- 66- **O homem duplicado**, de José Saramago

- 67- **Os sertões**, de Euclides da Cunha
- 68- **Robin Hood**, contado por Louis Rhead
- 69- **A invenção de Morel**, de Adolfo Bioy Casares
- 70- **A taberna**, de Émile Zola
- 71- **A honra perdida de Katharina Blum**, de Heinrich Böll
- 72- **Os sofrimentos do jovem Werther**, de Johann Wolfgang Goethe
- 73- **Tia Julia e o escrevinhador**, de Mario Vargas Llosa
- 74- **Retrato do artista quando jovem**, de James Joyce
- 75- **O samurai**, de Shusaku Endo
- 76- **As aventuras do Sr. Pickwick**, de Charles Dickens
- 77- **Uma mulher sem igual**, de Nadine Gordimer
- 78- **Judas, o obscuro**, de Thomas Hardy
- 79- **Santuário**, de William Faulkner
- 80- **Eugenia Grandet**, de Honoré de Balzac