MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS

LUZIMAR SILVA DE LIMA

BEST-SELLER NA ESCOLA: DIÁLOGO ENTRE LITERATURA CANÔNICA E LITERATURA DE MASSA

TERESINA
2023.2

LUZIMAR SILVA DE LIMA

BEST-SELLER NA ESCOLA: DIÁLOGO ENTRE LITERATURA CANÔNICA E LITERATURA DE MASSA

Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito para a obtenção do grau de doutora em Letras, sob orientação do prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho.

TERESINA

2023.2

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Divisão de Representação da Informação

L732b Lima, Luzimar Silva de.
Best-seller na escola : diálogo entre literatura canônica e literatura de massa / Luzimar Silva de Lima. -- 2023.
303 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Letras, Teresina, 2023.
"Orientador: Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho".

1. *Best-seller*. 2. Ensino de literatura. 3. Escola. 4. Cânone. I. Carvalho, Diógenes Buenos Aires de. II. Título.

CDD 800

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite – CRB3/1004

LUZIMAR SILVA DE LIMA

BEST-SELLER NA ESCOLA: DIÁLOGO ENTRE LITERATURA CANÔNICA E LITERATURA DE MASSA

Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito para a obtenção do grau de doutora em Letras.

Aprovada em: 15/12/2023

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho (Orientador)
Universidade Estadual do Piauí -UESPI

_____

Prof. Drª. Maria Angélica Freire de Carvalho (Examinadora interna)
Universidade Federal Do Piauí-UFPI

_____

Prof. Dr. Luizir de Oliveira (Examinador interno)
Universidade Federal do Piauí - UFPI

_____

Profª. Drª. Daniela Maria Segabinazi (Examinadora externa)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

_____

Profª. Drª. Fabiane Verardi (Examinadora externa)
Universidade de Passo Fundo - UPF

TERESINA
2023.2

À minha família, em especial, à minha mãe e meu pai pela sabedoria e ensinamentos, pelo compromisso com minha educação e futuro e pelo apoio incondicional a cada um de seus filhos. Obrigada por serem referência e exemplo de vida.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Piauí, pelo compromisso com a educação, pela oferta do curso de pós-graduação em Letras, nível de doutorado.

Ao meu orientador, professor Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho, por ter abraçado a minha pesquisa e pelas orientações ao longo do curso.

À Secretaria de Educação do Estado do Piauí- SEDUC e à Secretaria de Educação do município de Buriti dos Lopes, pelo incentivo e apoio à minha qualificação profissional, afastando-me das minhas atividades em sala de aula, a fim de que me dedicasse exclusivamente ao doutorado.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí, pelo conhecimento a mim mediado. Termino essa jornada com a certeza de que muito aprendi e do quanto ainda há a aprender.

À minha família pelo apoio e incentivo incondicionais, ao longo de toda a minha vida escolar e acadêmica, assim como por se fazerem presentes em cada conquista alcançada.

RESUMO: A presença marcante da literatura de massa na escola passa a reivindicar novos discursos em prol da compreensão de fenômenos que envolvem leitores, preferências de leituras e contextos subjetivos. Nesse sentido, temos percebido um forte apreço dos alunos pela leitura de *best-sellers*, livros que passam a dividir espaço com a literatura canônica, prioridade no ensino de literatura, nas instituições escolares. Nesse contexto, o intento desse trabalho é compreender a recepção dos *best-sellers* da cultura de massa e da literatura canônica no processo de formação de leitores, no Ensino Médio. Para tanto, realizamos uma pesquisa de campo aplicada com alunos das 3ªséries do Ensino Médio de uma escola pública estadual da zona urbana da cidade de Buriti dos Lopes-PI. O universo da pesquisa compreendeu um público de 53 alunos e um professor de Língua Portuguesa, que responderam um questionário cujo objetivo foi conhecer o perfil dos participantes, considerando sua relação com a leitura de maneira geral, e com o ensino e leitura da literatura. Destes 53 estudantes, foi selecionada apenas uma amostra de 05 alunos (aqueles que se mostraram leitores efetivos de *best-sellers* e que tiveram em comum a leitura de um mesmo livro, nesse caso, *O diário de Anne Frank*) para participar da entrevista, a fim de melhor compreendermos suas relações e percepções do *best-seller* lido. Para fundamentar esta pesquisa, o referencial teórico contempla os pressupostos teóricos da literatura e sua abordagem em contexto escolar, privilegiando aspectos como: a natureza e a função do texto literário, a leitura da literatura e seu processo de recepção, o ensino da literatura e sua importância na formação de leitores, hoje. Dessa forma, apoiamo-nos nos trabalhos de Eco (2010) - (2011), Candido (1972), Jauss (1996), Iser (1999), Chartier (2011), Bourdieu (2001) - (1996), Abreu (2006), Petit (2009), Rouxel (2012), Bordini e Aguiar (1993), Zilberman (1988) – (2017), Colomer (2011), Perrone-Moisés (2016), Calvino (2002), Machado (2002), BNCC (2017). Assim como também, questões concernentes à realidade de leitura dos sujeitos escolares dentro e fora da escola, para tanto, tratamos de fatores como: o cânone literário, indústria cultural, mercado editorial e literatura de massa. Nesse sentido, foram basilares os estudos de Horkheimer e Adorno (1985), Epstein (2002), Thompson (2013), Caldas (2000), Sodré (1988), Reimão (2018), entre outros. Na análise e discussão dos dados, constatamos que, praticamente, 50% dos participantes da pesquisa se intitularam não leitores assíduos, e registram nas suas leituras esporádicas a presença ferrenha da literatura de massa, estando, inclusive, entre suas leituras preferidas. Em contrapartida, verificamos a falta de vivência e o afastamento dos alunos da literatura canônica, em razão de metodologias que, geralmente, não permitem a experimentação de suas potencialidades. Destarte, esperamos gerar conhecimentos sobre as relações entre cânone e *best-seller* na escola, e contribuir para se pensar o aproveitamento de novas leituras fora da literatura canônica na formação de leitores.
Palavras-chave: Best-seller; Ensino de literatura; Escola; Cânone

ABSTRACT

BEST-SELLER AT SCHOOL: DIALOGUE BETWEEN CANONICAL LITERATURE AND MASS LITERATURE.

The strong presence of mass literature in schools demands new discourses in favor of understanding phenomena that involve readers, reading preferences and subjective contexts. In this sense, we have noticed a strong appreciation among students for reading best-sellers, books that share space with canonical literature, a priority in the teaching of literature in school institutions. In this context, the aim of this work is to understand the reception of best-sellers from mass culture and canonical literature in the process of developing readers in high school. To this end, we carried out applied field research with students in the 3rd year of high school at a state public school in the urban area of the city of Buriti dos Lopes-PI. The research universe comprised an audience of 53 students and a Portuguese language teacher, who answered a questionnaire whose objective was to understand the profile of the participants, considering their relationship with reading in general, and with teaching and reading literature. Of these, only a sample of 05 students was selected (those who proved to be effective readers of best-sellers and who had in common the reading of the same book, in this case, The Diary of Anne Frank) to participate in the interview, in order to better understand their relationships and perceptions of the best-seller read. To support this research, the theoretical framework contemplates the theoretical assumptions of literature and its approach in a school context, privileging aspects such as: the nature and function of the literary text, the reading of literature and its reception process, the teaching of literature and its importance in the formation of readers today. In this way, we rely on the works of Eco (2010) - (2011), Candido (1972), Jauss (1996), Iser (1999), Chartier (2011), Bourdieu (2001) - (1996), Abreu (2006), Petit (2009), Rouxel (2012), Bordini and Aguiar (1993), Zilberman (1988) – (2017), Colomer (2011), Perrone-Moisés (2016), Calvino (2002), Machado (2002), BNCC (2017). As well as issues concerning the reading reality of school subjects inside and outside of school, for this purpose, we deal with factors such as: the literary canon, cultural industry, publishing market and mass literature. In this sense, the studies by Horkheimer and Adorno (1985), Epstein (2002), Thompson (2013), Caldas (2000), Sodré (1988), Reimão (2018), among others, were fundamental. In the analysis and discussion of the data, we found that, practically, 50% of the research participants called themselves non-avid readers, and recorded the strong presence of mass literature in their sporadic readings, which is even among their favorite readings. On the other hand, we see the lack of experience and the distance of students from canonical literature, due to methodologies that, generally, do not allow the experimentation of their potential. In this way, we hope to generate knowledge about the relationships between canon and best-seller at school, and contribute to thinking about the use of new readings outside canonical literature in the training of readers.

Keywords: Best-seller; Teaching of literature; School; Canon

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....11

2 LITERATURA EM CONTEXTO ESCOLAR: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....23

2.1 Da natureza e função do texto literário.....24

2.2 A leitura da literatura: um encontro entre leitor e texto.....30

2.3 Ensino de literatura e formação de leitores: práticas tradicionais para um tempo pós-moderno?.....47

2.3.1 A escola e a formação de leitores: literatura na sala de aula.....53

3 DENTRO E FORA DA ESCOLA: ENTRE O CÂNONE E A LITERATURA DE CULTURA DE MASSA.....62

3.1 Cânone como direito inalienável: ponto final?.....63

3.2 A indústria cultural e o (não) problema na formação de leitores.....80

3.3 O mercado editorial, a literatura e a escola.....85

3.4 Cultura de massa, ensino de literatura e escola: os campos de forças e a necessidade de delimitar especificidades.....91

3.4.1 O universo *best-seller:* do gosto comum ao gosto crítico 100

4 METODOLOGIA.....110

4.1 Caracterização da pesquisa.....110

4.2 Universo da pesquisa.....112

4.3 Campo da pesquisa..... 114

4.4 Sujeitos da pesquisa.....115

4.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....116

4.6 Categorias de análise.....118

4.7 Aspectos éticos.....119

5 OS LEITORES, A ESCOLA E AS LEITURAS: COTIDIANO, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES.....120

5.1 Os jovens e a leitura: práticas habituais.....121

5.1.2 O professor e a leitura: práticas habituais.....134

5.1.3 A escola e o ensino de literatura: os jovens e as leituras literárias.....137

5.1.3.1 A escola e o ensino de literatura: o professor e as leituras literárias.....189

***5.2 Best-seller*, cânone e escola: cotidiano, práticas e possibilidades (pontos de vista).....204**

5.2.1 *Best-seller* e leitores: subjetividades em contexto.....205

5.2.2 Best-seller: esse é meu preferido.....216

5.2.3 *Best-seller*: a gramática segundo os leitores.....221
5.2.4 *Best-seller* e cânone na balança: horizonte e distância estética.....229
5.2.5 *Best-seller* e cânone: diálogo como possibilidade.....244
5.2.6 Afinal, quem é o leitor de *best-seller*?.....251
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....255
REFERÊNCIAS.....259
ANEXOS.....268

1 INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido sobre o tema leitura no Brasil. Temos percebido a realização e divulgação de dados referentes a essa temática em várias pesquisas, e os resultados são ainda insatisfatórios. Sob uma perspectiva nacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA[1] (2022), avalia o nível de proficiência dos jovens brasileiros em leitura. De acordo com o relatório do referido ano, a média de proficiência alcançada pelo público pesquisado foi de 410 pontos, ficando 66 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, cuja pontuação foi de 476. O Brasil ocupa a 57ª posição no ranking, numa lista de 74 países.

Ademais, apresenta desempenho em letramento em leitura insatisfatório, ficando abaixo dos índices básicos. Com relação a 2018 houve uma queda de três pontos nos resultados. Um retrocesso preocupante se comparado a seu histórico de participação nas edições anteriores. Segundo dados da pesquisa, 50% dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível mínimo (nível 2) de proficiência em leitura, apenas 2% atingiu alto desempenho em leitura (nível 5). Os jovens das escolas públicas estaduais apresentam rendimento abaixo da média nacional.

Em *Retratos da leitura* (2019)[2] é perceptível o intento da compreensão do leitor em suas múltiplas dimensões, estando entre elas a intensidade, a forma, as limitações, motivações e representações da leitura. Além disso, traz como novidade uma maior análise do comportamento do leitor no que tange a seus hábitos em relação à literatura. A respeito da média total de leitores, temos um percentual de 5,4 livros lidos, dos quais 3,13 são lidos por vontade própria e apenas 1,05 indicados pela escola.

Especificamente, sobre a leitura de livros literários, observa-se que de todos os entrevistados que se disseram leitores de literatura (6,32), 3,91 dos livros a que têm acesso são lidos por vontade própria e apenas 1,31 indicados pela escola. Em comparação à pesquisa anterior, houve um aumento da totalidade de leitores, que em 2015 correspondia a 4,54. Índices ainda insatisfatórios no que concerne ao número de leitores. Outro aspecto que ganha intensa notoriedade é que, de uma forma geral, as escolhas literárias são realizadas fora da escola. Entre as motivações, o gosto ou interesse pessoal é fator preponderante, e a maior influência para leitura costuma ser o tema ou assunto do livro.

---

[1]BRASIL. Brasil no PISA 2018: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. São Paulo: Fundação Santillana, 2018

[2] IBOPE INTELIGENCIA. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2019. Disponível em: < http:www.Pro livro. org. br>. Acessado em 17 de maio de 2022.

Dentro desse contexto, inferimos que as questões referentes à leitura literária se dirigem muito às subjetividades dos leitores e, nesse sentido, podem indicar obras bastante diversificadas e apresentar títulos contemporâneos e alheios às indicações da escola, considerando o cânone. A esse respeito, *Retratos da leitura* (2019) revela, entre os livros mais lidos, muitas obras da literatura de cultura de massa - *best-sellers* de ficção –, os quais ocupam as primeiras posições entre os 37 mais citados, segundo a pesquisa. Entre os livros mais marcantes na história dos sujeitos leitores entrevistados, os *best-sellers* também são destaque, estando entre os mais lidos.

Um fator bastante importante é que o interesse pela literatura se deve às indicações da escola e dos professores, isso pode revelar que mesmo que a escola oriente uma formação literária amparada nas obras clássicas, os estudantes têm mudado o curso de suas leituras e navegado em direção às suas subjetividades e escolhas. O que pode revelar também uma forte influência da indústria cultural e a necessidade de rever metodologias quanto as atividades de leitura com as escrituras canônicas.

Em consulta ao Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE[3] – a lista de obras que consta para avaliação em 2013 não faz menção alguma a qualquer obra da literatura de massa. O referido programa foi interrompido em 2015, sob o argumento de que os livros não estavam sendo usados, ficando encaixotados em grande parte das escolas contempladas. Ao tempo em que mostra a não leitura das obras, revela um despreparo dos responsáveis pelas bibliotecas no fomento a iniciativas de leitura. Ademais, evidencia também falta de envolvimento dos professores em atividades de incentivo à leitura. Demonstrando, ainda, a presença dos *best-sellers* pelas iniciativas dos estudantes e fora das instituições de ensino.

Diante das pesquisas e dos dados apresentados, podemos perceber que o fomento a iniciativas de leitura, a partir da articulação da escola, de maneira geral, torna-se de fundamental importância para a minimização dos entraves acima expostos. Nesse sentido, uma maior promoção das atividades de leitura mostra-se indispensável a tal intento. Dentro do vasto campo de leituras à disposição dos leitores, por sua dinamicidade (funções, linguagem, etc.), a literatura apresenta-se como um dos meios potencialmente eficazes para um maior desempenho dos alunos brasileiros nos níveis de proficiência em letramento da leitura. Isso requer um maior empenho das escolas na promoção de iniciativas metodológicas mais eficazes e duradouras acerca das atividades de leitura da literatura ofertadas em seus espaços.

Além disso, os resultados mostram que muitos estudantes têm buscado leituras literárias por iniciativas próprias, demonstrando fragilidades da escola quanto ao acesso e recepção dos textos canônicos na sala de aula. Some-se ainda, a existência de repertórios de

[3] portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola

leitura cujo privilégio se deve à contemplação de obras da literatura de cultura de massa, como os *best-sellers* de ficção, bastante presentes nas listas de obras lidas pelo público pesquisado, uma quase exclusividade de leitura. Fator que reivindica se pensar estratégias metodológicas que viabilizem a abertura de espaços para seus leitores e suas relações com tais obras, sem que se negligencie a oferta e acesso ao cânone. Visto que os novos tempos reclamam o conhecimento dos leitores dentro de dinâmicas social e cultural variadas. Ademais, nos permite inferir que pode haver resistência da escola na incorporação dos *best-sellers* da cultura de massa nas atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula.

Ante o exposto, pensar a presença da literatura na escola suscita uma série de questões, dentre as quais se destaca uma ampla problemática em torno das configurações que envolvem leitores, preferências de leituras e contextos subjetivos. Considerando as questões pontuadas, é mister que práticas metodológicas mais abertas ao ouvir e ao experienciar do texto sejam indissociáveis das experiências literárias dos estudantes. Sobretudo, no que concerne aos diferentes âmbitos da cultura literária.

Outro aspecto diz respeito ao acesso cada vez mais democrático às diferentes culturas (erudita, popular, de massa), o que coloca no cerne de discussões a receptividade na escola de sujeitos diversificados. Isso, claro, evidencia também a diversidade de leituras dos estudantes, podendo se configurar como problema, visto que, como sujeitos culturais diversificados, podem apresentar um repertório de leituras diversificado, incluindo nessa seara a preferência por obras enquadradas ou não no cânone literário.

As últimas décadas do século XX têm demonstrado uma força crescente da indústria cultural, que se intensifica no início do século XXI. A presença marcante da literatura de massa na escola passa a reivindicar novos discursos em prol da compreensão de fenômenos, muitas vezes exteriores ao ambiente escolar, que se dirigem diretamente à formação de leitores e preferências de leitura.

Fruto do mercado editorial, a literatura de massa tem levantado polêmicas quanto a sua presença na escola e aproveitamento como leitura válida na formação de leitores. Nesse contexto, destacamos as frequentes listas dos livros mais vendidos, publicadas em sites de famosas revistas, dentre os quais imperam os *best-sellers*, literatura discutida e alvo de várias pesquisas.

A fim de que tenhamos um panorama de abordagem dos *best-sellers* em pesquisas científico-acadêmicas, apresentamos um recorte da análise e verificação de dissertações e teses disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Para filtrar os resultados, utilizamos como indexador de pesquisa a palavra *best-seller* e analisamos todas os resultados apresentados, priorizando as teses e dissertações que apresentaram o termo *best-seller* nos títulos. Após a consulta à BDTD, agrupamos os

resultados em cinco blocos temáticos, os quais são apresentados e discutidos, mais especificamente, a partir do enfoque dado aos *best-sellers* da cultura de massa:

A) *Best-seller* e representação feminina:

São trabalhos que abordam a literatura de categoria *best-seller,* compreendendo a subjetividade feminina, bem como os modos de produção de autobiografias, percebendo aspectos como liberdade, opressão, subversão, submissão. Abordam ainda a representação da mulher em coleções de *best-sellers,* considerando o leitor mirim. Some-se a isso, o fato de trazerem a autoajuda e a forma como as emoções femininas, a partir de análise discursiva desses livros, são tematizadas. Citamos como exemplo Dau (2012), Bastos (2015), Beltramin (2013), e Gaiad (2019).

B) *Best-seller* e mercado editorial:

São agrupados trabalhos que versam sobre os livros mais vendidos e mais lidos, com destaque para romances policiais (sucesso e tradução), crônicas e do lançamento dessas obras. Ainda versam sobre como as configurações editoriais atingem e influenciam o consumo de livros, de como essas obras são fruto de estratégias de vendas na conquista de leitores. São exemplos os trabalhos de Silva (2006), Silva (2008), Albuquerque (2015) e Soncella (2012).

C) *Best-seller* como produto da indústria cultural e literatura de menor valor:

São trabalhos que analisam a presença da indústria cultural na literatura contemporânea, a partir da análise de construção da imagem dos produtos culturais *best-sellers* nos meios de comunicação de massa brasileiros. Verificamos que as dissertações e teses focalizam o caráter de desprestígio de autores e obras por serem elas fruto da cultura de massa e do mercado editorial. As pesquisas enfatizam os *best-sellers* tanto em venda quanto em recepção e ainda ressaltam o fato de que, por não serem institucionalizados, recebem um papel de divergência com relação à obra e os leitores. É o que nos mostram as pesquisas de Lahm (2006), Massi (2013), Lucas (2010), e Menezes (2011)

D) *Best-seller* como fenômeno da autoajuda:

A respeito deste bloco, observamos que quando fazem referência ao fenômeno da autoajuda, diversos aspectos são abordados, a saber: focalizam a autoajuda como elemento mediador na constituição da subjetividade pessoal do indivíduo, a capacidade discursiva de persuasão dessas obras, tendo em vista seus leitores e a validade de suas informações; intersecções entre a autoajuda e a divulgação científica; como estas obras influenciam na determinação da subjetividade feminina a respeito de relacionamentos amorosos. Discutem como os livros de autoajuda, a partir de seu caráter discursivo, interferem também nas relações familiares. Nesta ótica, dialogam os trabalhos de Bosco (2001), Merenciano (2009), Figueiredo (2014), e Loli (2008).

E) *Best-seller* e escola:

A respeito deste bloco, temos uma gama temática, visto que as pesquisas focalizam os *best-sellers* e a escola por diferentes perspectivas. Nas teses e dissertações, percebemos discursos que abordam, principalmente, a leitura dessas obras e aspectos direcionados a preferências dentro e fora da escola. Verificamos também questões voltadas à influência da literatura de massa na formação de leitores, a partir da problematização da bipolaridade *best-seller*\cânone. A este respeito, algumas pesquisas apresentam propostas de utilização do *best-seller* como objeto mediador na sala de aula, considerando a aliança entre estudo, conhecimento e prazer. Portanto, partem da ideia de que se deve investigar o fenômeno da leitura sob o ponto de vista do leitor.

A forte presença dos *best-sellers* também é demarcada em ambiente escolar e em cursos de licenciatura, fatores que os revelam entre os mais lidos e consumidos pelo leitor jovem. Outros aspectos como motivação de leitura, compreendendo preferências dentro e fora da escola, também são demarcados. Destaca-se o papel mediador da escola quanto a indicação de obras realizada em ambiente escolar, bem como a descrição, a análise e a interpretação das práticas de leitura literária de jovens que frequentam a escola.

As pesquisas revelam ainda que os jovens leitores leem muito mais do que a escola proporciona, indicando, em suas leituras, *best-sellers* e clássicos. As teses e dissertações abordam questões que focalizam o letramento literário e, pautado em textos de categoria *best-sellers*, mostram a escolha de textos literários fora e dentro da imposição da indústria cultural e da cultura de massa, os quais resultam em formação literária e crítica, que normalmente não se verifica na escolarização da literatura, nos moldes escolares triviais.

Em meio a forte presença dessas obras na escola, as pesquisas reivindicam a necessidade de um trabalho que parta da escolha dos alunos, de modo que a leitura se torne uma atividade de efetividade. Investigam, especificamente, os motivos que levam o jovem leitor a escolher os *best-sellers* e não os clássicos, a escolha do texto literário pelo professor e seu papel na formação de leitores.

Nesse sentido, também revelam a necessidade da otimização de metodologias e estratégias alternativas capazes de atrair e despertar, nos jovens leitores, o gosto e a fruição para a boa literatura. Os *best-sellers* ainda são citados como ferramentas de intimidade entre leitores e leitura e que, muitas vezes, são decisivos para a formação literária. No que concerne às práticas de leitura, percebemos a necessidade da compreensão de leitores inseridos na cultura digital.

Ratificando a presença desses livros, algumas pesquisas demonstram uma preocupação maior em desenvolver um trabalho conciliatório entre *best-sellers* e clássicos. Reconhecem estas obras na lista de preferências dos leitores e a falha da educação básica

em não aproveitar os leitores nas suas singularidades, já que podem funcionar como porta de entrada para leituras mais complexas.

Investigam e desenvolvem estratégias metodológicas que possam pensar a presença das literaturas de massa e entretenimento no currículo escolar como fios condutores para o ensino e promoção dos clássicos. Pensam em estratégias metodológicas capazes de ampliar a comunidade leitora, considerando obras de livre escolha dos alunos, mas também orientadas.

Observam que, nesse contexto, os alunos também podem se manter à mercê das influências comerciais estipuladas pelo mercado livreiro, consumindo os mais vendidos, e sendo fisgados pelos livros seriais e pelas adaptações fílmicas. Citamos como exemplos as pesquisas de Damasceno (2019), Volker (2014), Gonçalves (2016), Lourenço (2012), Oliveira (2013), Viscainho (2013), Cruz (2017) e Lima (2019).

Conforme verificamos, os blocos temáticos nos dão um amplo direcionamento sobre o que se tem pesquisado a respeito dos *best-sellers* da cultura de massa. Vimos também que essa literatura ganha, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, um espaço de debates que ocupa diversificados discursos e pontos de vista, estando a escola como alvo de maior atenção e preocupação.

Alinhamo-nos a esse último bloco, tendo em vista que problematizamos a presença da literatura de cultura de massa na escola, a partir dos gostos e preferências dos alunos, a fim de que haja ampliação de seus repertórios de leituras. A BNCC (2018) apresenta importantes contribuições nesse sentido, ao orientar a formação leitora dos estudantes, levando em consideração os contextos culturais múltiplos. Assim, revela o desenvolvimento das habilidades de leitura mediante o contato com diferentes gêneros do discurso e literários.

Nesse sentido, evidenciamos, pois, que este mesmo espaço escolar pode se deparar com um universo de leitores que já desenvolve suas próprias leituras, as quais nem sempre corresponderão à literatura canônica – centralidade do ensino de Literatura. A este respeito, pertinente se faz a BNCC (2017) ao citar o respeito à diversidade cultural, reconhecendo textos diversos, estando entre eles, os da cultura de massa.

Destacamos, nesse contexto, a literatura de massa, a partir das obras de categoria *best-seller*, como parte integrante do repertório de leitura de muitos leitores. Então, cabe o seguinte questionamento: como conciliar essas duas vertentes de leitura na escola? A essa questão compete a análise de um importante diálogo, considerando cada leitor com seus gostos e subjetividades, já que lemos aquilo que nos apraz.

Se considerarmos o Ensino Médio, vamos nos deparar com uma realidade de leitura que caminha para pensarmos mais diretamente a inegável presença da literatura da cultura

de massa na escola, sobretudo no que diz respeito aos *best-sellers*, obras que, pelo sucesso editorial e midiático, atingem rapidamente o público juvenil.

A eles nos direcionamos, a fim de evidenciar a importância do diálogo entre *best-sellers* e literatura canônica, como forma de fazer o leitor dessa obra (*best-seller*) sentir-se valorizado e percebido na escola, quando a questão é leitura. No entanto, reconhecer a literatura de cultura de massa não significa eximi-la do rigor crítico, mas de entendê-la como uma alternativa de leitura na formação de leitores, tendo em vista sua presença cada vez mais frequente nas práticas de leitura de adolescentes e jovens, e da relação destes com as obras lidas.

Não se trata de negligenciar o ensino e oferta da literatura canônica aos estudantes, todavia de aceitar que são lidos, e muito lidos, por isso fazem parte das experiências de leitura do educando e podem ser um importante ponto de partida para a inserção ou ampliação do cânone literário, vislumbrando as relações dialógicas que podem existir entre as obras, considerando que ambas são oriundas do universo da palavra e se constituem como matéria de ficção. Diante disso, a questão que move essa pesquisa é: Qual é a recepção que a escola faz dos *best-sellers* da cultura de massa na educação básica, considerando a formação de leitores e a centralidade do ensino da literatura canônica?

O contexto escolar desempenha importante função de direcionamentos de leituras e a um diálogo mais aprazível e equalizador, compreendendo a leitura e a literatura como ato democrático e político, intrinsecamente relacionados às diferentes culturas literárias, cujos meios de comunicação de massa são veículos facilitadores de seu acesso.

Reiteramos essa oportunidade dialógica no Ensino Médio, a fim de percebermos mais claramente a presença da cultura de massa nessas escolas, através dos *best-sellers*, e se, de fato, há, nesse contexto, uma intermediação entre ambas, de modo que o aluno mantenha contato com a cultura de massa e erudita como consequência natural.

Dessa forma, o estudo tem o seguinte objetivo geral: Compreender a recepção dos *best-sellers* da cultura de massa e da literatura canônica no processo de formação de leitores, no Ensino Médio, em uma escola pública estadual da cidade de Buriti dos Lopes- PI. Com o intento de alcançar esse fim, os objetivos específicos estabelecidos foram os seguintes: traçar os horizontes de expectativa dos leitores do Ensino Médio, de uma escola pública estadual de Buriti dos Lopes - PI, no que tange ao repertório de obras *best-sellers* e da literatura canônica; investigar a recepção que a escola propicia para a interconexão entre a literatura da cultura de massa e a literatura canônica.

Portanto, essa pesquisa se justifica porque, segundo as pesquisas anteriormente citadas, o *best-seller* chega em espaço escolar e coloca em evidência uma série de questões, no que tange à sua presença na escola como uma das ferramentas de leitura na formação de

leitores. Ao citarmos direito, partimos da hipótese de que uma parcela considerável de alunos já se dedica aos *best-sellers*, fato que precisa ser percebido pela escola.

Em nossa experiência como professora, temos visto um cenário de leituras que privilegia a literatura de cultura de massa em sua diversidade, considerando, principalmente, romances, livros de autoajuda e sagas. Observamos um certo apreço por essas obras, ligado a fatores como gratuidade e envolvimento com o lido. Isso pôde ser percebido com maior frequência nas séries finais do Ensino Fundamental, tendo maior adesão entre jovens leitores de 9º ano. Tal realidade não muda muito se considerarmos o Ensino Médio. Também percebemos uma forte presença da literatura de massa no repertório desses estudantes, embora, nessa etapa de ensino, a literatura se faça presente como uma disciplina centrada na recepção e apreensão das obras do cânone literário.

Essas afirmativas podem ser comprovadas na pesquisa de mestrado de Lima (2019), intitulada "Leitura de *best-sellers*: desafios à escola na formação do leitor", realizada em 2019, em três turmas de 9º ano do ensino fundamental em escolas públicas municipais da cidade de Buriti dos Lopes-PI. Os resultados revelaram que os alunos leem intensamente os *best-sellers* e que tomam essas leituras como algo prazeroso e significativo. O contato que mantêm com essas obras se dá para além das escolas, visto que as acessam, principalmente, pela internet, por empréstimo ou compram em catálogos.

Ao cotejar os resultados, averiguou-se que há possibilidades de a escola considerar essas leituras como favoráveis à formação do leitor crítico e valorizar as experiências de leitura dos alunos, trabalhando os *best-sellers* da cultura de massa como uma ferramenta a mais na formação do leitor, visto que se apresentam como estimuladores de leitura, bem como podem ser o ponto de partida para o trabalho com o cânone literário, ampliando os horizontes de expectativa dos alunos.

Nessa perspectiva, ampliamos, com esta nova proposta (tese), o conhecimento dessas questões, por meio de uma investigação destinada ao Ensino Médio, tendo em vista que, nessa modalidade de ensino, o aluno se depara com um ensino de literatura mais delineado e específico. Assim, buscamos compreender se os *best-sellers* continuam sendo lidos e como a escola recebe essas leituras, partindo do pressuposto de que o ambiente escolar se reserva cultural e tradicionalmente à literatura canônica – centralidade, senão exclusividade de ensino.

Portanto, além do diagnóstico da leitura de *best-sellers* na escola, a pesquisa apresenta como diferencial o conhecimento das subjetividades e sociabilidades que envolvem essa literatura, buscando a voz dos leitores e não da crítica como principal parâmetro. Fato que se verifica, mais especificamente, na segunda fase da pesquisa, a

entrevista, a qual nos permitiu uma maior investigação da recepção dos *best-sellers* da cultura de massa pelos leitores.

Nesse contexto, a presença de *best-sellers* nas escolas marca as evidências de um direcionamento que os sintam como parte do próprio educando, respeitando as suas subjetividades em meio a um universo infindo de leituras. Isso nos permitirá um maior conhecimento de como o novo leitor em formação (no Ensino Médio) se relaciona com a literatura, bem como verificar as solidificações dos tipos de leituras presentes, ou seja, se há uma tendência progressiva na leitura de *best-sellers* e também se a escola tem norteado os caminhos desse leitor, em formação ou já consciente de suas leituras, percebendo a literatura como direito "em todas as modalidades e em todos os níveis." (Candido, 1988, p. 191). Sobretudo, no que concerne à literatura canônica como direito inalienável.

Inseridos na era tecnológica de grandes e constantes avanços, os alunos devem ser considerados dentro de seus contextos culturais, os quais se ampliam mediante a acessibilidade e facilidade que a internet propicia ao conhecimento de diversos conteúdos culturais, estando em tal realidade a presença da literatura de massa, amplamente divulgada pelos meios de comunicação de massa, midiáticos e marketing editorial.

Ante o exposto, abrir espaço, na escola, para discuti-la não se configura como pena de morte à literatura canônica, já que o cerne da recusa pela leitura dos clássicos se dá, muitas vezes, não pela leitura dos *best-sellers*, mas em função de questões metodológicas pouco ou nada atrativas, desenvolvidas em sala de aula, conforme a voz dos alunos pesquisados. Podendo estar entre elas o fechamento da escola para a visibilidade da realidade social, cultural, leitora e subjetiva dos estudantes.

O desprestígio da literatura de cultura de massa pode ser um dos causadores de muitas frustrações de leituras, inclusive da negação da leitura dos clássicos do cânone. Há uma evidente necessidade de, no contexto escolar, intermediarmos mais visivelmente as contribuições que os *best-sellers* podem trazer para os alunos, assim como melhor direcionar as práticas da leitura literária dos autores consagrados da nossa literatura.

A partir do que fora anteriormente exposto, a pesquisa que desenvolvemos permitirá um alargamento de conhecimentos sobre as relações estabelecidas entre o erudito (literatura canônica) e a cultura de massa na sala de aula, a partir da leitura dos *best-sellers*. Evidenciamos também o ganho de compreender, mais especificamente**,** como a escola pode apresentar a literatura canônica e valorizar os gostos dos alunos, de forma a terem suas escolhas validadas de modo positivo. Uma vez que as leituras de preferências dos estudantes podem funcionar como importante ponto de partida para o enriquecimento de seus repertórios.

Ao mesmo tempo, damos ao aluno a oportunidade de ampliar seu conhecimento estético-literário, considerando o limite de alcance dos *best-sellers*[4], quanto a tais aspectos, se comparado às obras da literatura canônica. Também evidenciamos a necessidade da formação de leitores, cuja criticidade seja uma ferramenta de análise de suas leituras e que possam compreender os textos literários, a partir de uma dinâmica ampla, abarcando recepção, produção e circulação destes.

Ademais, isso significa também o conhecimento da articulação e das estratégias de mercado desenvolvidas pela indústria cultural e mercado editorial. Questões nem sempre discutidas quanto ao tema leitura da literatura. Em nossa contemporaneidade, a presença ferrenha do capitalismo e as investidas e competitividade das grandes corporações, em publicações, tornam imperativas discussões acerca das problemáticas em torno do livro.

Portanto, na esfera acadêmica esperamos gerar conhecimentos acerca dos *best-sellers* da cultura de massa, como ferramenta a mais na formação do leitor crítico, bem como do gosto pela leitura, compreendendo o aluno na sua subjetividade e identidade literária, sem desconsiderar o importante papel da escola quanto a ampliação do seu horizonte de expectativas, na garantia do cânone como direito inalienável.

Nesse contexto, também nos oferece a oportunidade de reconhecer a relação dialógica pacífica e crítica que pode ser estabelecida entre a literatura de cultura de massa e literatura canônica, na sala de aula, por meio de alternativas metodológicas de caráter democrático e político, capazes de promover um ensino que não exterioriza os diversos contextos e realidades (social, cultural, subjetivo, leitor, etc.) nos quais se inserem os alunos.

Na esfera educacional, intentamos contribuir para se pensar o aproveitamento de novas leituras fora do cânone literário, tomado, há muito tempo, como único parâmetro no ensino de literatura, de modo a permitir uma visão mais ampla sobre as realidades culturais dos alunos. A abertura da escola para a compreensão de fenômenos exteriores às instituições de ensino torna-se uma emergência em nossa contemporaneidade. Portanto, possibilitar o reconhecimento e relação, é considerar que as vertentes erudito/massa devam permear-se em prol da literatura como direito inalienável e de seu caráter humanizador, estendendo-se a todos os níveis e modalidades dessa arte (Candido, 1988).

Ademais, os citados níveis e modalidades compreendem não apenas uma assimilação contemplativa destes, mas que os sujeitos escolares possam fruir reflexiva e criticamente suas leituras. A esse respeito, a escola desempenha papel fundamental. Além

[4] Em nosso estudo especificamos que nos referimos ao *best-seller* (o mais vendido) proveniente da literatura de cultura de massa, tendo em vista que uma obra canônica também pode tornar-se um best-seller. Nesse sentido, direcionamo-nos a uma literatura que geralmente é inferiorizada em função de relações bipolarizadas (erudito/popular), tomada como não autentica por ser, muitas vezes, fruto do capitalismo e por se tratar de uma arte mais popular, acessível, e por relativizar as exigências de padrões estético- literários.

disso, requer estratégias metodológicas que favoreçam leitura, análise e criticidade, destituídas de visão preconceituosa e excludente das culturas literárias e de seus fruidores.

Nesse sentido, optamos por realizar uma pesquisa aplicada junto a uma amostra de alunos da 3ªsérie do Ensino Médio de uma escola pública estadual da zona urbana da cidade de Buriti dos Lopes-PI. Estendemos a pesquisa ao professor, a fim de melhor compreender aspectos relacionados ao ensino de literatura e a percepção da escola sobre os *best-sellers* e as questões que os abarcam, conforme apresentamos anteriormente.

Para fundamentar esta pesquisa, o referencial teórico contempla os pressupostos teóricos sobre a literatura e sua abordagem em contexto escolar, privilegiando aspectos como a natureza e a função do texto literário, a leitura da literatura e seu processo de recepção, o ensino da literatura e sua importância na formação de leitores, hoje; e também questões concernentes à realidade de leitura dos sujeitos escolares dentro e fora da escola, para tanto, tratamos de fatores como o cânone literário, indústria cultural, mercado editorial e literatura de massa. Assim, apoiamo-nos nos trabalhos desenvolvidos por Eco (2010) - (2011), Candido (1972), Jauss (1996), Iser (1999), Chartier (2011), Bourdieu (2001) - (1996), Abreu (2006), Petit (2009), Rouxel (2012), Bordini e Aguiar (1993), Zilberman (1988) – (2017), Colomer (2011), Perrone-Moisés (2016), Calvino (2002), Machado (2002), BNCC (2017), Horkheimer e Adorno (1985), Epstein (2002), Thompson (2013), Caldas (2000), Sodré (1988), Reimão (2018), entre outros.

Além da introdução em que contextualizamos a pesquisa realizada, esta tese está organizada da seguinte forma: no capítulo 2, são discutidas questões pertinentes às abordagens e classificações das funções que a literatura pode exercer, a partir da leitura e compreensão dos textos literários, tornando de fundamental importância estabelecer os critérios que devem fazer parte, indiscutivelmente, das abordagens do texto literário em sala de aula.

Ainda traz aspectos sobre o processamento da leitura literária e sua relação com os leitores, enfatizando o processo de recepção do texto literário, a fim de que sejam desenvolvidas atividades de leitura mais significativas, partindo do leitor e de suas experiências. Também são trazidos estudos que versam sobre o ensino de literatura na escola e a emergência de se repensar, frente às mudanças ocorridas, da segunda metade do século XIX aos nossos dias, muitas práticas de leitura, reivindicando, portanto, novos olhares sobre as formas de se ensinar, ler e aprender literatura, sobretudo, no processo de formação de leitores e seus universos subjetivo e cultural.

O capítulo 3 apresenta a compreensão do termo cânone e a importância das obras canônicas como bem incompressível. Discutimos, principalmente, essas obras como um direito inalienável dos alunos, mas também da visibilidade dos leitores, a partir das leituras

que realizam dentro e fora da escola, o que, portanto, pode indicar repertórios que privilegiam textos de diferentes culturas literárias, estando entre elas, a literatura de massa, com os seus *best-sellers*.

Dentro dessas configurações, tecemos considerações acerca da indústria cultural e do material oferecido à sociedade, em especial, a literatura produzida e consumida pelo público, e como tais configurações implicam no processo de formação de leitores na escola, tendo em vista a presença da literatura de massa e do cânone nas instituições escolares. Ademais, buscamos compreender como o mercado editorial influencia as escolhas de leitura dos sujeitos escolares, e que pontos positivos ou negativos advêm desse processo.

Além disso, mostramos como a literatura de massa passa a ser compreendida por suas origens e como isso afeta os leitores e a literatura *best-seller*. Partimos do pressuposto de que, ante a presença dessas literaturas na escola, podemos desenvolver um trabalho metodológico que reconheça e se aproprie das obras da literatura de massa, sem negligenciar a fruição e o estudo das obras canônicas.

O capítulo 4 apresenta a caracterização da pesquisa; localização do universo da amostra (a cidade de Buriti dos Lopes-PI); definição e detalhamento dos participantes da pesquisa e campo de observação; detalhamento dos riscos, benefícios e formas de assistência; delimitação do corpus e descrição dos procedimentos para coleta e análise dos dados.

O capítulo 5 traz a análise e discussão dos dados. Considera para tanto, duas etapas de análise: a primeira, o questionário, cuja finalidade foi conhecer as práticas de leitura de alunos das terceiras séries do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Buriti dos Lopes – Piauí, no âmbito da formação do leitor, especialmente, do literário, vislumbrando também aspectos relacionados ao ensino e leitura da literatura.

Com este mesmo intento, também aplicamos o questionário com o professor das turmas pesquisadas, a fim de colhermos informações sobre suas práticas leitoras e metodologias privilegiadas em sala de aula no trabalho com a literatura. Ademais, intentamos, principalmente, verificar a presença dos *best-sellers* na escola e que percepção esta apresenta dessa literatura, tendo em vista as atividades de leitura desenvolvidas.

Para tanto, sua elaboração baseou-se nas pesquisas de Cereja (2015) e de Zanatta (2019). Com o questionário verificamos a forte presença da literatura de massa na escola e a necessidade de se levar em consideração esses estudantes nas suas subjetividades e preferências de leitura. Ademais, indicam as metodologias do professor, usadas na abordagem das obras canônicas, como uma das grandes responsáeis pela falta de apreço por essa literatura.

A segunda estapa da pesquisa corresponde à aplicação de uma entrevista, cujo propósito foi, mediante os dados obtidos com o questionário, selecionar uma amostra de estudantes a fim de verificarmos, entre os participantes da pesquisa, aqueles que efetivamente são leitores de *best-sellers,* para compreendermos que relações se estabelecem entre eles e a literatura de cultura de massa, considerando o cânone e o ensino de literatura.

Dessa forma, pudemos compreender o perfil dos leitores de *best-sellers* e em que medida os horizontes de leitura desses sujeitos escolares se delineiam, tendo em vista a leitura e a recepção de obras do cânone e da literatura de massa. A partir de suas respostas, as participantes da pesquisa demonstram uma relação bastante íntima com suas leituras, assim como a experimentação de gosto e prazer não percebidas na recepção das obras canônicas.

Também reivindicam espaços favoráveis a uma leitura mais dialógica dos textos lidos, implicando, pois, oportunidades em que possam falar de seus textos preferidos e participar das escolhas das obras trabalhadas em sala de aula. Portanto, evidenciam a necessidade de se considerar a visibilidade dos leitores e suas identidades literárias.

2 LITERATURA EM CONTEXTO ESCOLAR: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Sejam quaisquer as abordagens da literatura na escola, pensá-la, nesse contexto, implica considerar o seu inevitável processo de escolarização e as maneiras pelas quais chega aos alunos, visto que texto literário pressupõe obrigatoriamente leitor. Nos referimos, mais diretamente, ao leitor escolar, aquele que se forma desde as primeiras experiências de leitura por um processo de ensino mediado e centrado em ações metodológicas, cujas configurações podem ser capazes de estimular e despertar o interesse pela literatura, devendo, pois, ser compreendida como um percurso que não se inicia na e para a escola. Mais ainda, que a experiência da leitura não se esgote em artifício estanque, cuja razão de existência seja o conhecimento, enquanto ação intelectiva, objetiva e prática.

Nesse contexto, em sentido oposto, a arte literária é uma experiência inesgotável e sua capacidade de penetrar o imaginário define e redefine sua natureza como elemento condicionante e condicionado pela vida, fora de limitações e redomas. Isso abre espaço para pensarmos o leitor como sujeito amplo e dinâmico, inserido em diversos contextos, sejam eles leitores, culturais, históricos ou sociais. Esses são aspectos considerados indispensáveis no trabalho com a literatura em ambiente escolar, hoje.

Ao centralizarmos o leitor, suscitamos uma série de questões, muitas vezes não percebidas pela escola, estando entre elas preferências, subjetividades, contextos culturais, identidade, etc. Ante o exposto, nos perguntamos como tais aspectos afetam ou influenciam

as preferências de leitura do aluno dentro e fora da escola, e em que medida são, em sala de aula, responsáveis ou não pela apreciação do texto literário.

2.1 Da natureza e função do texto literário

Antes de tudo, definir natureza e função do texto literário é importante, porque nos permite ter uma maior compreensão do que é a literatura, sobretudo, no que tange à sua distinção dos textos não literários. Esclarecemos que os estudos dirigidos a este assunto nos dão um direcionamento das funções da literatura, no entanto, fica claro que esta não tem "uma" função absoluta. Também, não há um consenso sobre o seu conceito, não por falta de tentativas, mas por sua dinamicidade, evolução e abordagem através dos tempos. "A definição de literatura não é algo objetivo e universal, mas sim algo cultural e histórico." (Abreu, 2006, p.109)

Aguiar e Silva (1979) trata a natureza literária como um conjunto de elementos que a distingue dos demais textos. O primeiro aspecto a ser citado é a linguagem, que tem como função dominante a *poética*. Definida também como literariedade, esta constitui com efeito, *uma linguagem de conotação*, dada a partir de diferentes códigos: retórico, estilístico, técnico-literário e ideológico. No plano da expressão, isso significa que para ter acesso à mensagem literária há de se mergulhar em seu sistema semiótico e semiose própria. "Por isso mesmo a linguagem literária pode ser explicada, mas não verificada: ela constitui um discurso contextualmente fechado e semanticamente orgânico que institui uma verdade própria". (Aguiar e Silva, 1979, p. 42).

Uma outra característica da linguagem definida por Aguiar e Silva (1979) é a plurissignificação, cujas sequências transfrásticas são portadoras de múltiplas dimensões semânticas. No momento da criação, o escritor multiplica e entrelaça as palavras na tessitura do texto, a fim de criar uma dimensão de significados variados, cujos contextos podem melhor dizê-los. "A obra literária é uma estrutura, um sistema de elementos interligados, e a palavra só significa em plenitude quando integrada nesta unidade estrutural". (Aguiar e Silva, 1979, p.53). Ter o domínio sobre sua natureza é saber prever em que terreno se pisa e como a articulação das palavras pode ser plurissignificativa, nos apresentando realidades muito mais potentes que o discurso comum. Atento a isso, o leitor aceitará o estranhamento que esse tipo de leitura impõe. No que concerne a tal aspecto, observa-se que:

> A linguagem literária apresenta caracteres distintivos próprios e por isso ela é específica, irredutível a qualquer outro tipo de linguagem [...] a mensagem literária é semanticamente autónoma, pois a sua verdade e a sua coerência são de ordem contextual-interna. É conveniente repetir, todavia, que a linguagem literária não se constitui fora da história e fora da experiência do real, nem anula os valores semânticos, as dimensões sociais e simbólicas que fazem parte integrante dos sinais da langue de que o texto literário é também uma realização

> particular e específica. A obra literária constitui, por conseguinte, uma estrutura verbal que deve ser considerada e estudada na sua organização, na dinâmica e na funcionalidade dos seus elementos [...]. (Aguiar e Silva, 1987, p.138)

Outro aspecto bastante evidenciado no texto literário é a sua capacidade de tocar os seres humanos a partir da carga de sensibilidade que a literatura transmite aos seus leitores, isso fica mais evidente quando nos remetemos diretamente à *Poética* de Aristóteles (1992) e suas considerações acerca da *catarse,* afirma que:

> a tragédia é uma simples mimesis de uma ação nobre, completa e de certa extensão, em linguagem embelezada separadamente pelas diversas formas de cada parte; é mimesis que se realiza por agentes e não por narrativa, e que conduz, através da piedade e do temor, para a purificação [catarse] de tais emoções. (Aristóteles, 1992, p.24)

Nesse sentido, essa função se volta para a purificação dos sentimentos através de respostas dadas pelos espectadores do teatro grego antigo. A emoção surge como uma experiência interior, a partir da identificação com os personagens, o que pode gerar, segundo a identificação ou rejeição, diferentes sentimentos. É essa capacidade de sentir, a responsável por colocar em evidência as experiências mais significativas com o texto literário. Por essa razão, costuma-se afirmar a função da catarse enquanto aspecto de aproximação entre o espectador e seus sentimentos, provocando envolvimento com o texto lido. Porém, isso dependerá, em muito, da forma de articulação das palavras, da capacidade de constituição dos sentidos e significados do texto, bem como dos repertórios oferecidos pela obra literária e leitores, numa dinâmica constitutiva em que a estrutura significa em conjunto com todos esses fatores, a partir da dialética leitor/texto. Dessa forma,

> Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BNCC, 2017, p.499)

Eco (2010) expressa que os sentidos são ampliados pela dimensão estética da obra, onde as múltiplas interpretações são geradas, e dentro das dimensões dos textos e contextos são ratificadas ou retificadas pelos leitores. Quanto mais aberta a obra for, maior a possibilidade de novos caminhos interpretativos abrirem-se aos olhos do leitor.

Correlato a tal asserção, Calvino (1998) esclarece que a literatura enfrenta uma espécie de desafio, o de tecer e arranjar diferentes saberes e codificações por meio de uma visão plural e multifacetada do mundo que nos cerca. Iser (1996) refere-se a esta função, mesmo que indiretamente, ao tomar a literatura como detentora de múltiplos conhecimentos

antropológicos, cujos percurso e processo ficcionais e estéticos são acionados durante a leitura, promovendo a construção de um saber e de uma realidade.

No que tange à construção de conhecimento, uma outra função se define, tomando a capacidade que a literatura tem de oferecer ao leitor modelos de percepção do homem e do mundo. A função literária cognitiva, segundo Gelhaus (2012), é responsável pela organização do conhecimento por esquemas, em que o processo de aprendizagem se dá pela acumulação e organização estrutural cognitiva.

Nesse sentido, isso significa que a experiência da leitura ganha dinamicidade a partir de esquemas cognitivos e da aquisição de novas informações, a cada vez que o texto é lido e relido. É por esse processo que se dá o amadurecimento intelectual do leitor. Zilberman (1993) afirma que no ato da leitura, os aspectos linguísticos se desenvolvem para a construção do fictício, como função específica da fantasia, tornando a história crível e favorecendo a aquisição do saber.

Para além de pensar a literatura enquanto apenas dimensão estética, o transcurso do tempo dos acontecimentos fez surgir uma outra função denominada político-social. Também chamada de literatura engajada ou social, tem como objetivo mostrar a dimensão política e social do texto literário, refletindo os contextos e realidade onde se insere o homem enquanto sujeito social. "A arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais." (Candido, 2000, p.20).

Com essa mesma visão, Yunes e Pondé (1988) pontuam que a arte dispõe de uma dimensão social em que há a formação de um novo homem, uma nova sociedade, uma nova realidade histórica e uma nova visão do mundo, isso porque a literatura nunca deixa de ser um objeto social.

Segundo Candido (1988), a capacidade de humanização do texto literário é uma de suas funções mais plenas, constituindo-se como aspecto indispensável à leitura da literatura. Assim, acreditamos que na recepção do texto literário, o elemento primeiro a se considerar é preparar terreno para que essa função seja inicialmente experienciada.

Dessa forma, a literatura, pela sua dinamicidade, abarca questões que vão desde seu realismo imagístico, como força capaz de nos permitir escapar à realidade na qual nos encontramos, experimentando um mundo ou uma vida completamente novos, à capacidade reflexiva a que nos favorece a leitura literária, em função de ser elemento potencial da transformação humana e da sociedade, oferecendo-nos a oportunidade de conhecermos a nós mesmos na nossa relação com o outro e com o mundo.

Nessa mesma perspectiva, Barthes (2004) revela que a literatura se constitui de três grandes forças. A primeira, a *Mathesis*, possibilita ao leitor a aprendizagem de vários conteúdos presentes nos textos literários; a segunda, a *Mimesis*, é a capacidade que a literatura tem de representar a realidade; a terceira, a *Semiosis,* corresponde à capacidade que a literatura desempenha na utilização dos símbolos de maneira singular.

Destarte, em linhas gerais, tais forças revelam que de posse do texto literário e de sua leitura, o leitor pode dispor, a partir da articulação da sua linguagem, de um universo diversificado de conhecimentos, bem como da possibilidade de experienciar realidades ficcionais espelhadas na realidade e nos contextos dos homens e da sociedade.

Antônio Candido (1972), em *A literatura e a formação do homem,* nos apresenta questões muito importantes a este respeito. Para ele, pensar em função é considerar a dinamicidade, cuja ideia de atuação, processo, sucessão e história lhes são inerentes. Sua definição se dá, portanto, em pertinência com a sua forma estrutural, ou seja, o processo de apreensão da obra pelo leitor, nos seus mais diferentes sentidos, depende, em muito, da sua estrutura. Segundo o autor, uma visão íntegra do texto literário deve conciliar, num todo explicativo coerente, a noção de estrutura e a de função.

O que fica expresso nas palavras do autor supracitado não deixa de ser um direcionamento da abordagem da literatura, pelo que lhe constitui como matéria de ficção presente na vida de todo e qualquer ser humano, dada a necessidade que temos de fabulação. Ao mesmo tempo, oportuniza se pensar a literatura como algo necessário, se não, indispensável a própria existência humana. “Como experiência humana desperta o interesse pelos elementos contextuais, como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem.” (Candido,1972, p. 82).

Portanto, muito mais que uma estrutura fechada e reduzida à sua própria linguagem, a literatura deve ser experienciada de modo que a leitura favoreça a constituição dos sentidos e significados dos textos lidos, enquanto capacidade humanizadora. O autor, ainda complementa que a literatura dispõe de uma função psicológica, cuja imaginação lhe serve como alimento, não se desvirtua da matéria da realidade concreta do mundo, e talvez seja essa a dinâmica que lhe dá sentido e coerência como algo passível de acontecer, por mais distante que nos pareça. Nesse sentido, “Serve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade.” (Candido, 1972, p.84). Ela é, pois, experiência humana e ancora-se na realidade circundante do mundo.

Em meio a controvérsias, Cândido (1972) pontua uma questão muito atual para os nossos dias e que se volta, indiscutivelmente, ao papel que cumpre a literatura nas nossas instituições de ensino e a função que desempenha na formação de diferentes sujeitos,

atuando como matéria de veiculação de diferentes tipos de conhecimento: “a literatura tem uma função formativa de tipo educacional?” (Candido, 1972, p.86). Não há dúvidas de que a instrução está intimamente ligada às funções desempenhadas pelas instituições de ensino, no entanto, deve se ter claros o processo e os objetivos pretendidos com o texto literário. Muitos equívocos tem ocorrido, porque muitas vezes, as escolas e as universidades se valem de um pedagogismo tradicional, cheio de normas e regras convencionais.

Dessa forma, a literatura não ensina como uma matéria ou disciplina escolar, visto que possui meios e formas próprias e educa, quase sempre, pelos sentimentos (Candido, 1972). Dona de certa força simbólica, favorece, como nenhum outro meio, o experimentar de tensões, ideologias e o despertar da consciência para as coisas do mundo, por sua capacidade contestadora e reflexiva. A literatura tem um poder edificante e, do ponto de vista temático, discorre sobre o mais vasto conhecimento que se possa imaginar. Desde aspectos práticos, pedagógicos e morais, àquilo que transgride normas e preceitos estabelecidos socialmente.

Eco (2011) revela a sua fala a partir das funções da literatura, tanto na nossa vida individual, quanto social. Primeiro porque, faz da língua um patrimônio coletivo, cria identidade e comunidade e é sensível às sensibilidades da literatura. Nesse sentido, a leitura das obras oferece um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação. Podemos voar, mas não estamos completamente à deriva, vamos até onde os textos nos permitem naquilo que se propõem a dizer.

Em segundo lugar, a realidade presente no mundo do texto nos apresenta um mundo imaginário que funciona como uma espécie de modelo que nos inspira uma confiança de verdade. É por nossas vivências e experiências somadas àquelas possibilitadas pelos textos, que somos capazes de abraçar a verdadeira sensibilidade da leitura, responsável por deixar em nós divertimento, ensinamento, raiva, revolta, etc. É onde experimentamos o seu poder de humanização.

Segundo Azevedo (2004), o texto literário é por natureza subjetivo. Nesse sentido, transgride as normas oficiais da língua, cria ritmos, transborda sonoridades, brinca com trocadilhos e duplos sentidos. Recorre a diferentes recursos estilísticos. Pode ser simbólico, ambíguo, obscuro. A partir de todos esses artifícios, suscita uma gama de interpretações e leituras, responsáveis por sua qualidade estética.

Bordini e Aguiar (1993) afirmam que é por meio de sua linguagem particular que exprime as formas de pensar e sentir do próprio homem, as quais podem perfeitamente, em épocas distintas, serem capazes de aproximar, comparar ou até mesmo distanciar.

Leite (1983), já defendia que, geralmente, os manuais escolares estampam de forma taxativa a apresentação da literatura sob o binômio “natureza e função da literatura”. Para a

autora, a literatura não tem as suas funções definidas em razão de sua natureza e que, portanto, esta e a própria definição do texto literário são diferentes, uma vez que variam conforme a situação do leitor, dos canais de divulgação e das instituições que a definem e utilizam. O texto literário não repercute o lugar de uma ideologia expressa por determinado grupo social, ao contrário, gera contrapontos e se reverte de várias interpretações ao longo dos tempos. Pode-se afirmar que a organização e a combinação dos recursos, que servem como mecanismos definidores de sua natureza, implicam diretamente as suas funções.

É importante destacar que Leite (1983) já discutia a abordagem da literatura na escola e concluía que as instituições escolares e a própria universidade se configuram como espaços ratificadores dessas funções. A abordagem do texto literário em sala de aula junto a sua leitura efetiva pode favorecer compreensões e discussões que põem em cena uma literatura viva, capaz de redimensionar e ampliar as percepções que os leitores têm dos textos, para além de um sentido apriorista cujo esgotamento se reduz à função do "conhecer", enquanto matéria eximida da sociedade e do próprio ser humano.

É pensando numa possível perda de funções e no porquê de fazer parte das instituições de ensino que Todorov (2009) levanta questões bastante pertinentes para os nossos dias e, embora se dedique ao caso francês, reflete muito sobre como a literatura é ensinada pelo mundo afora. Sobre isso, explica que:

> Os estudos literários têm como objetivo primeiro os de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem. Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas, tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. (Todorov, 2009, p.27)

Ante as questões pontuadas pelos autores e as diferentes abordagens e classificações das funções que a literatura pode exercer, a partir da leitura e compreensão dos textos literários, é de fundamental importância, para estabelecer os critérios que devem fazer parte, indiscutivelmente, das abordagens da arte literária em sala de aula. Antes de tudo, torna-se indispensável as considerações que nos orientam para o tratamento da literatura enquanto realidade da vida e experiência da sociedade, sobretudo, naquilo que nos aproxima do mundo como seres participantes e atuantes no meio em que vivemos.

É para nos compreender melhor e compreender o mundo que, em primeira instância, buscamos a literatura como um tipo particular de leitura que favorece uma educação mais profunda, a educação pelos sentimentos, ressaltando seus poder e força humanizadores. Mediante essa experimentação, é que as demais funções devem ganhar corpo em sala de aula, nunca antes de suscitar a leitura da literatura como experiência humana. Elemento primeiro quando se trata da leitura da literatura na escola e fora dela.

Pensando todas as questões pontuadas, levantamos alguns questionamentos que se dirigem aos modos de ler literatura: como ler um texto literário? Como se dá a interação entre texto e leitor? Existe alguma orientação quanto aos modos de ler literatura por se tratar de uma leitura particular? Que diferenças nos modos de ler podem ser estabelecidas entre a leitura de um texto literário e um texto não literário? Em vista de alternativas às respostas de tais questionamentos, desenvolvemos o próximo item.

2.2 A leitura da literatura: um encontro entre leitor e texto

Vimos que é necessário ter clareza da natureza do texto literário, porque isso influencia diretamente na compreensão do processo de leitura e formação de leitores, quer seja na escola, quer seja fora dela. Primeiro, evidenciamos que falamos de um leitor diferenciado do genérico ou pragmático. Segundo, temos visto uma certa preocupação com relação à leitura das grandes obras, ratificada nas palavras de Bloom (1994), Perrone-Moisés (2016), Todorov (2009), Candido (1988), entre outros.

Sob tal ótica, a justificação para tal asserção é percebida nas considerações dos autores, sobretudo, no que concerne às práticas metodológicas desenvolvidas com o texto literário em sala de aula e, de certa forma, do acesso e da vivência com o cânone. Para que a leitura efetiva e significativa dos textos aconteça, o professor deve dispor de base teórica que lhe dê conhecimento do processamento da leitura literária e sua relação com os leitores.

Nesse contexto, situamos, em primeira instância, as contribuições de Jauss e Iser sobre a recepção do texto literário, por serem de fundamental importância para melhor compreendermos o leitor, e outros estudos que melhor direcionam as práticas de leitura na escola, especialmente, a literária.

Jauss (1996) toma a literatura enquanto objeto autônomo, por isso é desprendido de razões históricas, bibliográficas ou de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, devendo, pois, priorizar os critérios de recepção produzido pela obra e de sua fama junto a posteridade, considerados critérios de mais fácil apreensão. Para o autor, essa abordagem limita-se a uma objetividade que impede os diferentes juízos de valor suscitados pelas obras em diferentes épocas e contextos.

Assim, a escritura ganharia uma significação mais efetiva pela sua relação com a sociedade e a vida. Isso implicaria considerar a literatura pela subjetividade, deixando à margem questões puramente objetivas ou racionais, mais ainda, em função de sua relação com o processo geral da história.

Nesse sentido, o que se coloca como centralidade, portanto, "é a dimensão de sua recepção e de seu efeito [...] o papel do destinatário, a quem, primordialmente, a obra

literária visa." (Jauss, 1996, p.22). O autor ratifica, então, a presença de um leitor que ao recepcionar a obra, atua sobre ela na constituição de sentidos, os quais não se encerram em um dado período específico e em uma história particular. O seu fator público desempenha um papel primordial, visto que a relação entre leitor e literatura se dá pelo dialogismo, onde as obras mantêm um certo nexo. Nessa implicação leitor/texto, compreendem-se tanto aspectos históricos quanto estéticos.

As palavras do estudioso orientam, em muito, as práticas de abordagem da literatura em sala de aula, tendo em vista que nos fornece amparo teórico norteador para o desenvolvimento de metodologias no que tange à recepção do texto literário. Primeiro, é possível observarmos que o princípio primordial de qualquer abordagem se dá em função da recepção e efeito do texto, o que pressupõe como obrigatório o ato da leitura, a fim de que a escritura possa suscitar diferentes respostas a diferentes perguntas dos leitores. Segundo, a maneira como a recepção do texto literário acontece, na sala de aula, pode estar na base da apreciação ou recusa da arte literária.

Embora, Jauss (1996) se destine mais diretamente a um estudo mais aprofundado da literatura, ao tomar o pesquisador ou crítico como centralidade, não deixa de contribuir ricamente para o avanço de metodologias mais voltadas aos leitores e sua relação mais direta com o texto, a partir de uma experimentação que dificilmente pode ser oferecida pelo livro didático.

Ademais, no momento da recepção, são mobilizados conhecimentos de mundo, de obras já lidas, expectativas (início, meio e fim) e postura emocional. A soma de tais aspectos são responsáveis por direcionar o leitor na formação de um horizonte geral de compreensão do lido, ao mesmo tempo em que "coloca a questão da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camada de leitores." (Jauss, 1996, p.28).

O texto literário seria, então, avaliado segundo seu valor estético, cuja determinação ocorre pela distância entre o horizonte de expectativa e a obra, considerando aquilo que já é conhecido do público e a mudança de expectativa frente a uma obra nova. Isso significa que os sentidos das obras literárias são construídos através dos tempos e das respostas que os leitores lhe deram. Sob esta ótica, é possível compreender as diferentes reconstruções do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi crida e recebida.

Jauss (1996) ainda propõe, para além dos aspectos citados, a relevância da função social da obra, a qual se manifesta quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua própria temporalidade, viabilizando uma maior compreensão do mundo e de si mesmo enquanto sujeito social. Assim, entram em jogo, não apenas os fatores estéticos e efeito da obra, mas também seu efeito social, ético e

psicológico. Os quais permitem a formação de um sujeito mais crítico da sua própria realidade.

A visão oportunizada pelos pressupostos teóricos de Jauss (1996) não apenas desmistifica muitas concepções sobre a recepção do texto literário, mas oferece àqueles que se direcionam aos textos, seja para analisá-los enquanto pesquisadores ou críticos, seja na categoria de meros leitores, uma gama de informações que servem como suporte para melhor compreendermos uma obra literária, bem como da fundamental importância de abranger o processo de recepção dos textos, a fim de melhor direcionar práticas metodológicas em contexto educacional.

Nesse contexto, a importância se dá, principalmente, por centralizar o leitor, sujeito construtor de sentidos e significados, e esclarecer como estes são construídos, processo que favorece a implementação de estratégias de leitura desenvolvidas em sala de aula, responsáveis por melhor responderem às expectativas dos estudantes e aos interesses da escola, no que concerne ao seu importante papel na formação de leitores.

Um outro estudioso que nos orienta sobre a recepção dos textos literários e apresenta contribuições de extrema relevância para os estudos da literatura é Wolfgang Iser. Em o *Ato da leitura volume I,* o autor situa-nos acerca da recepção e interpretação da obra literária. Esse processo, segundo Iser (1996), não se resume apenas na identificação dos sentidos do texto pelos seus leitores, mas, principalmente, se destina às condições da constituição destes. Sobre isso, explica que:

> Mais instrutivo seria analisar o que sucede quando lemos um texto. Pois é só na leitura que os textos se tornam efetivos, e isso vale também, como se sabe, para aqueles cuja "significação" já se tornou tão histórica que já não tem mais um efeito imediato, ou para aqueles que só nos "tocam" quando, ao construirmos o sentido na leitura, experimentamos um mundo que, embora não exista mais, se deixa ver e, embora nos seja estranho, podemos compreender (Iser, 1996, p.48).

O texto teria, pois, uma predisposição natural ao encontro, o qual a partir do contato com os leitores se torna, deveras, real. Também observamos que a virtualidade ficaria entreposta aos dois, numa superfície imaginária concretizada no encontro e efeito por este gerado. "O que sucede com o leitor quando com sua leitura dá vida aos textos ficcionais?" (Iser, 1996, p. 53). Assim, o autor nos dá pistas de que o texto funciona como uma espécie de estímulo que suscita diferentes sentidos nunca plenamente definidos, no entanto, o leitor age a partir de orientações dadas pelo texto.

Nesse sentido, cumpre ressaltar que o caráter subjetivo do texto é, na estética da recepção, um dos fatores indispensáveis ao processo de compreensão. Isso quer dizer que nenhum leitor se priva de suas próprias experiências na apreensão da literatura, porque esta é aberta e não definida. Sua ação se mobiliza no preenchimento de espaços vazios, são eles

que asseguram a participação e a qualidade estética-literária das obras, quanto mais fortuitos, mas ricas serão estas. Ao mesmo tempo, favorecem a emancipação dos leitores.

Um aspecto bastante pertinente ao nosso intento investigativo, é a classificação que Iser (1996) faz dos leitores mediante o processo de recepção, apreensão e interpretação do texto literário. Definidos como real, ideal e implícito, o estudioso delineia as características de cada um deles, respondendo à pergunta que fazemos implicitamente: quem são esses leitores? O primeiro a ser especificado é o leitor ideal, cujo substrato leva-o a uma identificação ao crítico e ao filólogo, tomado como um tipo impossível, equivaleria ao próprio autor mediante as intenções objetivadas por este.

"Além disso, esse postulado implica que o leitor ideal deveria ser capaz de realizar na leitura todo o potencial de sentido do texto ficcional." (ISER,1996, p. 65). Tal asserção pode ser contestada, principalmente, porque a recepção dos textos em diferentes épocas pode revelar diferentes atualizações. Ademais, suscitaria um esgotamento do texto pelo leitor, independentemente de sua localização histórica, o que não deixa de constituí-lo como uma ficção. Iser (1996) esclarece que há uma segunda classificação de leitor, a quem dedica um maior número de considerações, o leitor implícito. Sem existência real, apresenta-se como uma competência responsável pela disposição dos efeitos do texto. O autor pontua que:

> A concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor. O preenchimento dessa forma vazia e estruturada não se deixa prejudicar quando os textos afirmam por meio de sua ficção do leitor que não se interessam por um receptor ou mesmo quando, através das estratégias empregadas, buscam excluir seu público possível. Desse modo, a concepção do leitor implícito enfatiza as estruturas de efeitos do texto, cujos atos de apreensão relacionam o leitor a ele. (Iser, 1996, p.73)

A relação leitor/texto estabelecida por Iser (1996) considera a ideia de perspectiva, a qual é representada na obra pela visão de mundo do autor, que, na consciência receptiva do leitor, não apresenta uma realidade figurativa do mundo, mas se constitui de elementos que dele fazem parte. Esse caráter perspectivístico se dá dentro dos elementos estruturais dos textos e como se relacionam. São, pois, os responsáveis pela apreensão e construção dos sentidos e se dão em função de uma perspectiva interna da escritura.

O leitor real é definido em consonância com o leitor implícito. Ele seria então o receptor das tensões suscitadas pelo texto. Sendo, pois, segundo Borba (2004), um leitor empírico que diante do texto move os olhos pelas linhas da escritura e o reconhece na forma de discurso, como uma recepção primeira sob a qual são formuladas imagens já na consciência receptiva do leitor implícito.

Assim, o leitor real deve ser compreendido sob uma perspectiva diacrônica, visto que está em um tempo determinado e recepciona a obra considerando o momento histórico

no qual está inserido. Também é aquele que vai ao texto com um repertório já consolidado, implicando normas e valores. Isso significa afirmar que, exercendo um papel no processo de apreensão e significação dos textos, são mobilizados diferentes conhecimentos que vão desde o repertório histórico do leitor, a um conjunto de fatores mais subjetivos de sua existência, e no momento em que a leitura se efetiva.

Nesse curso, as experiências de vida, as vivências e até a compreensão de mundo são introduzidas na leitura. Aqui verificamos direcionamentos no sentido de que estratégias devem ser utilizadas em contexto escolar, tendo em vista o sentimento de pertencimento, no qual a leitura se mostra como partícipe da própria existência dos sujeitos. Portanto, se a escola souber propor estratégias de leitura que envolvam os estudantes, saberá ganhá-los para o universo da leitura do texto literário.

Poderíamos pressupor que para dar conta da compreensão do texto, o leitor implícito, aquele imaginado pelo autor e dentro de suas intenções, está inserido em um certo limite, cujas linhas da escritura lhes são as fronteiras na qual os pontos de vista e atos imaginativos são delineados. Ao contrário, parece-nos que o leitor real agrega à escritura uma gama de fatores que dinamizam o processo de compreensão, podendo também estarem alheios às linhas do texto, visto que se orientam pelas leis de referências ao mundo e a sociedade dos quais fazem parte.

Assim, depreendemos, a partir da classificação estabelecida por Iser (1996), que a escola deve se ocupar da leitura efetiva dos textos e, mais ainda, considerar os alunos enquanto leitores reais e implícitos, para tanto, deve tomar a leitura enquanto aspecto que não se dissocia do texto nem da realidade dos estudantes, em vista das diferentes projeções e intersubjetividades mobilizadas durante o ato da leitura. A ação do leitor transborda e extrapola o que diz o texto, embora seja orientado por este.

No que concerne aos repertórios do texto e do leitor, a convergência ou divergência entre eles permite pensarmos a leitura diretamente ligada ao conjunto de experiências e vivências dos leitores e, ao mesmo tempo, como um desafio que lhes apresenta uma realidade que pode ser estranha aos seus interesses e conhecimentos comuns de existência e dos entornos onde vive.

Sobre este último aspecto, inferimos, pois, que na recepção do texto literário, considerando o espaço da escola, devemos partir de um percurso que possa levar o aluno a reconhecer seu repertório na obra, a fim de que mantenha uma relação de pertencimento a ela, mas também que, frente ao repertório do texto para ele desconhecido, possa entrar no jogo se dispondo a aceitá-lo como experiência enriquecedora. A este respeito, o encaminhamento metodológico adequado torna-se de fundamental importância para que a

recepção do texto literário se configure enquanto realidade exequível pelo aluno, por mais estranha que possa parecer.

É de fundamental importância considerar também os pressupostos teóricos de Iser (1999) acerca do que nos diz do processo de recepção do texto literário. Primeiramente, devemos ter em mente que a apreensão dos sentidos e significados do texto se dá de maneira bastante complexa e mobiliza uma série de disposições na consciência do leitor. Ou seja, apresenta-se enquanto elemento que estimula a participação, pela atualização do lido e de interação dinâmica, por meio de atos que estimulam a compreensão e permitem sua tradução na consciência daquele que lê. A interpretação, assim, acontece pela capacidade dos leitores, os quais apreendem o texto, a partir da captação de seus sentidos e significados. Fica claro, porém, que estes nunca são totalmente decifrados de uma só vez e numa só leitura.

Dessa forma, "a relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo de sermos transcendidos por aquilo em que nos envolvemos" (Iser, 1999, p.13). Podemos supor que tal envolvimento se dá pela imersão na escritura, e esta, por sua vez, só ocorrerá se o leitor entrar no jogo e construir os seus sentidos e significados, apropriando-se de seu repertório e pondo o seu em divergência ou convergência com o texto lido. Portanto, acreditamos que a incompatibilidade entre eles se constitui como aspecto problemático à recepção.

Lógico se torna que o processo de representação e a criatividade exigida do leitor, por meio de sua participação no texto, dependerá também dos diversos conhecimentos compartimentados por este. Dessa forma, haverá leituras que exigirão dos leitores certos saberes e, muitas vezes, em um grau de erudição muito exigente, representando um desafio àqueles de repertório limitado, seja de experiências de leituras, seja de experiências pessoais e conhecimento de mundo. Portanto, o texto literário exige graus de compreensão, em cuja apreensão dos sentidos e significados são indispensáveis para que se façam experiência.

Se considerarmos as instituições de ensino, precisamente a educação básica, torna-se evidente a existência de práticas literárias que tomem a leitura como atividade indissociável da realidade dos leitores, bem como da necessidade da seleção de obras diversificadas e com graus de exigência de compreensão variados, considerando também o público a que se destinam. Isso pode partir das leituras de preferências dos alunos aos clássicos da literatura, indicados pela escola. Levar em consideração os interesses dos estudantes é importante tanto para a indicação de obras a serem lidas quanto para a escolha das metodologias que melhor convergem para uma recepção significativa dos textos lidos na escola.

É mister, porém, nesse contexto, que a ampliação de seus repertórios os direciona para uma melhor recepção dos textos, dada a diversidade de suas leituras, as quais nunca

deverão ser limitadas apenas ao que já conhecem e é cômodo aos leitores. O contato e a familiaridade com o diversificado propiciam não apenas a ampliação de experiências e competências, mas permitem também o enriquecimento pessoal, social e intelectivo dos estudantes. “Como que o texto pretende abrir ao leitor se estende além do horizonte familiar deste, o texto precisa situar o leitor num ponto perspectivístico, tradicionalmente introduzido mediante concepções opostas às do leitor” (Iser, 1999, p.84). Distanciados de nossa visão ou pretensão individual, imergimos em uma nova realidade, nos permitimos vivenciar outras experiências pela visão do outro.

Nesse contexto, verifica-se que o *corpus* selecionado, muitas vezes limitado aos clássicos da literatura, se não centrado numa relação completamente exclusivista, impossibilita a abertura da escola para obras mais contemporâneas, comuns às vivências e experiências da prática cotidiana dos leitores. Quase sempre, em vista de uma formação tradicional amparada nos textos clássicos, desprendidos de quaisquer iniciativas de atualização e de suas ressignificações no horizonte temporal de seus leitores.

Ter em vista os pressupostos teóricos apresentados, significa estar consciente do processo de recepção do texto, assim como também de como acontece a interação entre leitor e texto. A importância disso resulta na condução de estratégias metodológicas centradas nos leitores e numa abordagem que os permita experienciar as potencialidades dessa arte, a partir da experiência significativa, cuja teoria sobre o texto, período literário e autor não sejam a prioridade exclusiva.

Nesse contexto, a partir das asserções apresentadas pelos dois teóricos, verificamos que o conhecimento apresentado pela Estética da Recepção ilumina práticas de leitura mais voltadas às necessidades dos alunos, considerando-os tanto como seres subjetivos, como sujeitos da aprendizagem escolarizada. Oferecem, portanto, suporte teórico para que possamos desenvolver práticas metodológicas mais eficazes e centradas na figura do leitor. Ademais, o espaço escolar precisa se mostrar mais receptivo em torno de quem são os leitores e como suas intersubjetividades se direcionam aos textos lidos e às suas preferências de leitura.

Em *O prazer do texto*, Barthes (1987) nos apresenta importantes contribuições para que pensemos o texto e sua apreensão pelos leitores. Inicialmente, em linguagem poética e profunda, nos coloca frente à realidade ficcional da escritura literária, cujo prazer se mostra como uma realidade sentida e, de certa maneira, difícil ou impossível de explicar. O texto seria, então, um condutor que o leitor pode apropriar-se de seus sentidos e significados.

Análogo ao que Barthes (1987) apresenta, pode-se dizer que para que experimentemos a fruição que nos oferece a literatura, precisamos entrar numa espécie de jogo dialético do desejo e imprevisível. Isso se deve porque os textos ficcionais apresentam-

se enquanto desafios que nos fazem vacilar, tropeçar, duvidar; o sentido será precário, visto que as imprecisões se devem à sua incapacidade de tudo dizer. Seu discurso é sempre incompleto.

Ademais o texto é resultado da neurose de seu criador e distante da mente daqueles que se julgam sãos. Por essa razão, compreendê-lo e constituir os seus sentidos e significados requer ousadia, maquinação. A leitura é uma espécie de desafio denso, onde é preciso mergulhar, penetrar, a fim de senti-la enquanto realidade virtual, por essa razão, renega a pressa por torná-la opaca, sem sabor e roubar-lhe o prazer.

Alinhado ao que discutimos e apresentamos, Chartier (1999), em *A ordem dos livros*, nos fornece importantes apontamentos sobre a recepção das obras e a constituição de seus sentidos. Para o estudioso, de uma maneira geral, elas estão investidas de significações plurais e móveis e que, por essa razão, dependem, em muito, das competências ou expectativas dos diferentes públicos que delas se apropriam. Revelando que a autoridade do autor não é maior que a liberdade do leitor, considerando as diferentes formas de apropriação dos textos literários. “Decifradas a partir dos esquemas mentais e afetivos que constituem a cultura (no sentido antropológico) das comunidades que as recebem, tais obras se tornam um recurso precioso para pensar o essencial: a construção de um vínculo social, a subjetividade individual, a relação com o sagrado” (Chartier, 1999, p.9).

O autor aponta que, no processo da leitura, estamos diante de dois mundos: um do texto e outro do leitor, sendo assim, é sempre uma experiência que encarna diferentes gestos, espaços e hábitos. Ademais, ainda entra em questão as maneiras de ler, as comunidades de leitores e as tradições de leitura. Também compete especificar que, por suas diferenças (socias, religiosas, econômicas, culturais, intelectuais), os leitores realizam leituras diferentes e com objetivos também diferentes. Isso permite acrescentar que, para além do que mencionamos, a leitura não se limita apenas a formas discursivas e materiais dos textos. Seus entornos também os definem enquanto leitura, receptividade e compreensão.

Chartier (1999) esclarece que a leitura não se dissocia de estratégias desempenhadas por livreiros e impressores especializados na “adequação” das obras, a fim de torná-las acessíveis às competências e expectativas do público pretendido. “A mais interessante pergunta formulada hoje é, sem nenhuma dúvida, aquela que diz respeito às relações entre esses três conjuntos de mutações: as tecnológicas, as formais e as culturais” (Chartier, 1999, p.24).

Vivemos um tempo em que as transformações econômicas, sociais, culturais e tecnológicas redefinem, sobremaneira, as práticas de leitura e a acessibilidade aos livros. Isso significa que o processo de democratização, ofertado especialmente pelas transformações tecnológicas, viabilizou acessos de comunidades de leitores amplas e

diversificadas a um mundo infindo de leituras. Intensificadas pela ação do mercado editorial com iniciativas de cunho lucrativo na oferta de obras voltadas às intenções, expectativas e "desejos" do público. Um exemplo são as muitas obras da literatura de cultura massa, as quais se manifestam tanto por um códex quanto na tela de computadores e celulares. Redimensionando não apenas as formas de leitura, mas também gostos e preferências das realidades escolares e acadêmicas de muitos alunos e educadores.

Hébrard (2011) se refere às práticas de leitura e às instituições de ensino, no que concerne ao processo de produção de sentido dos textos que lemos, a partir da apropriação da mensagem e das obrigações que a escritura pode oferecer ao leitor. Assim, acredita que na recepção do texto, o leitor reativa as aquisições culturais anteriores, mostrando que, nesse sentido, a participação em diferentes experiências proporciona uma maior capacidade de compreensão e apreensão do lido. Ademais, o encontro com o texto permite a transformação do universo pessoal e intelectual do leitor.

Consoante tais afirmações, podemos ainda ressaltar que, no campo tecnológico em que vivemos e na aceleração de sua difusão, o mercado livreiro se amplia e usa de diferentes estratégias, a fim de fisgar o maior número de leitores possível, seja de obras consagradas pela crítica, seja na produção de obras que visam o perfil de um determinado público, atendendo-lhe expectativas e necessidades e centradas em horizontes comuns e pacíficos à recepção dos leitores, sem lhes oferecer maiores desafios no ato da recepção.

Dessa forma, no caso das obras da literatura canônica, muitos editores apostam na renovação e atualização das obras, a partir de elementos tipográficos mais característicos do tempo dos leitores. Provocando uma identificação mais imediata com o objeto lido, inicialmente por aspectos mais visuais. "Os dispositivos tipográficos têm, portanto, tanta importância, ou até mais, do que os "sinais" textuais, pois são eles que dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto" (Chartier, 2011, p.100). Abreu (2006) afirma que para além da literariedade, outros elementos devem ser considerados, dentre eles, destaca os elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor.

Os modos de ler e os objetivos que se escondem por trás das verdadeiras intenções de leitura, realizadas por iniciativa própria do leitor ou orientado por alguma instituição de ensino, fornecem-nos pistas para que cheguemos a muitas representações de leituras literárias realizadas nos diferentes espaços socias ou privados, bem como da forma como se efetivam. Dessa forma:

> Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais. É raro que leiamos o desconhecido. O gênero do livro, o lugar de edição, as críticas, o saber erudito colocam-nos em posição valorizada de escuta, em estado de recepção (Goulemot, 2011, p.113).

Tomado o conjunto das afirmações do autor, vemos que a recepção do texto mobiliza diferentes aspectos. Poderíamos separar numa dupla análise o que afirma Goulemot. Como leitores, valemo-nos dos textos de nossas experiências e da cultura que nos cerca. Tal asserção permite a inferência de que, em contexto escolar, se essa biblioteca de leituras pessoais se torna limitada ou privilegia apenas leituras não canônicas, a probabilidade de uma boa recepção dessas obras pode ser também limitada ou apresentar muitos desafios aos alunos.

Em segundo plano, o conhecimento do gênero, o saber erudito, o lugar de edição e as críticas fazem com que a recepção se torne fortuita, na constituição dos sentidos do texto. Estes últimos aspectos acontecem por uma experiência mais consciente sobre o que selecionamos para ler, podendo, inclusive, depender do nosso repertório de leituras orientados pelas instituições de ensino. É fato que tal repertório, hoje, dinamiza-se em virtude do acesso aos diferentes bens culturais, sobretudo, no que tange à literatura.

> diante do livro, devemos saber que existem leituras diversas, portanto competências diferentes, instrumentos diferentes para apropriar-se desse objeto, instrumentos desigualmente distribuídos, segundo o texto, segundo a idade, segundo essencialmente a relação com o sistema escolar, a partir do momento em que o sistema escolar existe. E, tanto quanto se saiba, para nossas sociedades, o modelo é relativamente simples. A leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais diretamente ensinada pelo sistema escolar, isto é, de que o nível de instrução vai ser mais poderoso no sistema dos fatores explicativos, sendo a origem social o segundo fator. No caso da leitura, hoje, o peso do nível de instrução é mais forte. Assim, quando se pergunta a alguém seu nível de instrução, tem-se já uma previsão concernente ao que ele lê, ao número de livros que leu no ano, etc. Tem-se também uma previsão no que diz respeito à sua maneira de ler. Pode-se rapidamente passar da descrição das práticas às descrições das modalidades dessas práticas (Bourdieu, 2011, p. 237).

As relações estabelecidas entre os leitores e suas leituras não deixam de ser também o resultado de um gama de responsabilidades, que vai desde o papel a ser desempenhado pela família, à escola e sua função social enquanto instituição formadora. Isso quer dizer que se as instâncias que governam ou regem a escola não tiverem comprometimento com a aprendizagem da leitura, aspecto indispensável à aquisição de competências que habilitam ao contato com os mais variados textos da esfera social, falharão, em muito, naquilo a que se propõem, considerando a formação de um cidadão apto a vivenciar o universo da leitura em seu sentido pleno. Fator também indispensável para a boa recepção do texto literário, implicando não somente a sua funcionalidade prática, mas sua dimensão humana, constituindo-se como aspecto partilhado e de pertencimento aos leitores e suas realidades sociais, culturais e pessoais.

A leitura tem um poder transformador, não apenas porque nos fornece a possibilidade de sermos mais analíticos e críticos de nossa situação social, mas também porque nos torna mais sensíveis às dores e às mazelas do mundo. Sobre essa questão, o texto literário responde mais diretamente a uma dinâmica de mudança que age na intimidade do imaginário do ser humano e torna-se instrumento de transformação social. "É o poder simbólico, o poder de agir sobre as estruturas mentais e, através da estrutura mental, sobre as estruturas sociais" (Bourdieu,2011, p.243).

No processo de recepção dos textos literários, para que essa ação aconteça, o leitor precisa entrar no jogo e estar disposto a penetrar o universo da escritura, a partir da mobilização de seu conhecimento cultural e de mundo, de sua própria intimidade, mas também das competências adquiridas, seja nas instituições de ensino, seja por suas leituras já realizadas. Além disso, é necessário pensarmos também que forças simbólicas podem agir em prol das significações apreendidas pelo leitor, estando entre elas um conjunto de ideologias que se definem desde o momento da produção, edição até a recepção do texto.

Apoiados nos estudos da estética da recepção, observamos que pensar a recepção do texto literário, hoje, não se traduz apenas nas linhas do que este impõe como compreensão, mas de uma gama de fatores que abarcam os leitores, o autor, o texto e o processo histórico sob o qual o livro é pensado e materializado enquanto forma fixa denotada no papel. Estar atentos a esse conjunto de questões nos torna mais capazes de orientar e conduzir, em sala de aula, a leitura do texto literário e extrapolar os limites do próprio texto, naquilo que o constitui não apenas enquanto mensagem, mas quanto às ideologias e os poderes simbólicos que envolvem a produção, a circulação, a difusão e a recepção do livro.

Ao se reportar ao universo da leitura literária, Petit (2009) expressa-a na sua relação direta com a vida, implicando, pois, pensá-la como ato de liberdade, seja para expressar subjetividades ou para abrir novos horizontes e tempos aos leitores. Ela não deixa de ser uma atividade gratuita e de devaneio que permite a construção de um mundo interior, um espaço psíquico capaz de gerar um processo de autonomização e construção da posição do sujeito.

É possível observarmos que a leitura literária, como nenhum outro texto, liga-se diretamente ao estado dos sentidos, das percepções, das subjetividades, o que ultrapassa o mero processo de decodificação. Em sentido oposto ao que se presencia em grande parte das escolas, é pela apreensão da leitura, por aquilo que em nós desperta, que se cria um ângulo de aproximação entre a literatura e os leitores. Isso nos permite afirmar a leitura como atividade ligada ao corpo e a mente. Por essa razão, devemos afastar alguns equívocos, como por exemplo, reduzi-la a uma atividade mental e intelectiva apenas. Se define como

algo muito mais complexo e heterogêneo. “A leitura se mostra paradoxal, permitindo ao mesmo tempo uma escapada solitária e encontros” (Petit, 2009, p.34).

O desejo de ler apontado por Petit (2009) se efetiva a partir de experiências de leitura que se ligam às realidades das quais participam os leitores. O sentido político é a dimensão de pertencimento do leitor ao mundo, numa atividade participativa e dinâmica. Tomada como um instrumento de reflexão que permite aos sujeitos serem mais ativos em seus destinos, bairros, local de trabalho e nas comunidades onde vivem suas famílias e amigos. É a leitura das obras literárias a que melhor responde a essa questão por seu caráter polissêmico.

Dessa forma, tornam-se propícias a renovar os pontos de vista sobre o mundo. Acusada de escapista por sua natureza ficcional, revela muito mais uma relação plural com o mundo do que a fantasia pura. Visão que precisa, veemente, ser alcançada pelos estudantes. Não apenas pelo seu poder de sedução, mas pelos ganhos diversos que oferece aos seus leitores. Dessa forma,

> A literatura pode ativar funções intelectuais específicas, contrariamente a uma representação corrente segundo a qual a construção da inteligência só poderia ser sustentada por textos argumentativos e a ficção seria limitada ao registro do prazer. Esta, ela sublinha, também ampara a subjetividade e alarga de modo vital o universo cultural” (Petit, 2009, p. 89).

Petit (2008) revela a leitura como um instrumento potencial de transformação, cujo poder se efetiva não apenas na intimidade subjetiva do homem, mas se amplia em diferentes dimensões da sociedade, auxiliando uma melhor compreensão das coisas do mundo. Por essa razão, a pluralidade de leituras as quais têm acesso os leitores, nas mais diferentes esferas sociais, favorecem tal compreensão.

Podemos afirmar, então, que sociedade e escola se mostram como espaço plural. Dessa maneira, se diversificam o público e suas leituras, apresentado um leque rico a ser partilhado no espaço da sala de aula. Além disso, a leitura tem um *Q* de imprevisibilidade por apresentar ao leitor espaços vazios repletos de imprecisões geradoras de sentidos múltiplos, para além de expectativas primárias.

A partir de nossas experiências com o diverso, ampliamos a nossa capacidade de percebê-la e passamos ao deciframento mais familiar de outros desafios impostos pela leitura. Quanto maior a diversidade dos textos lidos, maior o nosso repertório cultural, linguístico, etc. “A verdadeira democratização da leitura é poder ter acesso, se desejarmos, à totalidade da experiência da leitura, em seus diferentes registros” (Petit, 2008, p.69). Para além de registro, podemos ampliar para gêneros, autores, estilos, culturas, etc. Essa pluralidade se deve ao fato de participarmos de uma sociedade diversa, o que não deixa de ser reflexo também em ambiente escolar.

O pertencimento a espaços e culturas diferentes diversifica as formas de leitura e é capaz de reunir uma pluralidade adversa aos interesses e propósitos da escola. Demonstrando diferentes leituras e diferentes formas de ler. Também aumenta a probabilidade de levar ao espaço da sala de aula leituras contemporâneas e alheias ao repertório do professor.

No entanto, isso não inviabiliza o oferecimento de oportunidades para que essas diferenças se encontrem. Um dos fatores mais enriquecedores da leitura é a partilha. O abrir-se para o outro e para o mundo. Nesse processo, podemos destacar as transições que perpassam os espaços escolares, em função dos sujeitos que os constituem. Percebidas pelo olhar atento do professor, podem propiciar ação formativa mais democrática e igualitária, centrada nos interesses dos alunos e dando-lhes possibilidades de ampliar horizontes de leitura.

São as trocas comunicativas, dentro do seio da cultura e dos grupos sociais, as responsáveis por fazer do texto um jogo vivido imaginativamente pelo leitor, o qual cria um mundo passível de existência "real". A livre movimentação do leitor se efetiva pela plurissignificação do texto, por estar aberto a um mundo de interpretação, embora delimitado entre suas linhas. Essa é uma liberdade não vista em textos de outra natureza.

Ademais, a mobilização do conhecimento de mundo, vivências e experiências do leitor são responsáveis por favorecer a compreensão do texto literário. Quanto maior for o repertório, maior compreensão terá de suas leituras. Bordini e Aguiar (1993) revelam que a fruição plena do texto literário se dá na concretização estética de suas significações.

À medida em que a leitura acontece, imagens vão sendo construídas e se interconectando, apoiadas na mensagem verbal fornecida pelo escritor e pela agregação de conteúdos emocionais e volitivos. Esse elo, nada mais é do que um certo processo de alquimia que, segundo Lajolo (2004), se apresenta como um pacto definido pela relação de intimidade e identificação do leitor com o texto. Poderíamos dizer que mais do que uma identificação com o texto, propicia uma identificação com o mundo.

Zanchetta (2004) revela que não é fácil alcançar o prazer da leitura, e em se tratando do texto literário, estaria ligado às expectativas do leitor e ao que lhe é conhecido. No entanto, existe o gozo, uma espécie de desafio em busca de novos horizontes. Experimentado pela compreensão de elementos alheios às expectativas daquele que lê, portanto, demanda um contínuo esforço de reconhecimento do texto, por colocar-lhe diante de possibilidades remotas à sua experiência cotidiana.

Conforme os autores supracitados, A leitura literária deve resultar de uma experiência pessoal e positiva que se realiza no contato dialógico do leitor com a obra e sua realidade cultural. Demanda, pois, ações, no sentido de um deciframento, cuja função é a

ideia de pertencimento ao texto em seu sentido mais amplo. Não apenas pela capacidade de saber lê-lo, mas porque agrega uma soma de valores tanto objetivos, quanto subjetivos e íntimos do próprio ser humano. Texto e leitor agem numa dinamicidade mútua. Yunes (2003) reitera que a leitura literária tem como função primeira, tocar a sensibilidade do leitor, permitindo-lhe a gratuidade do verbo no fortalecimento de sua subjetividade e ação crítica.

Em *Leitura subjetiva e ensino de literatura,* organizado por Rouxel, Langlade e Rezende (2012), podemos verificar de forma mais direta como as subjetividades dos sujeitos são indispensáveis ao processo de apreensão e pertencimento aos textos lidos, implicando se repensar metodologias e abordagens destinadas ao ensino de literatura na sala de aula.

É necessário considerarmos que, além da carga subjetiva dos textos pela perspectiva do autor, também contamos com a do leitor, a qual é capaz de apresentar um universo panorâmico de leituras. O diferencial da obra organizada pelas autoras consiste numa compreensão mais subjetiva dos leitores na perspectiva de suas identidades literárias, sobretudo, naquilo que lhes constitui na sua individualidade e no conjunto de suas experiências de leitura da literatura. Ademais, ainda considera fatores imprescindíveis à recepção e preferência de leitura: o valor de comunidade e suas referências culturais. Isso se deve ao fato de que:

> Cada um possui sua história de vida, seu repertório de leituras (se alfabetizado), uma trajetória cultural e social, e se insere em determinada comunidade. Sendo diferentes os sujeitos, configuram, também, subjetividades múltiplas, diversidade esta que não impede esses indivíduos de compartilhar muitos dos sentidos construídos durante suas leituras – "comunidades interpretativas", "comunidades textuais", ou simplesmente "comunidades de leitores" são algumas das denominações correntes hoje para agrupamentos com referências culturais compartilhadas, não obstante os qualificativos tenham suas peculiaridades no interior das teorias das quais emergem (Rezende, 2012, p.7).

Ante o que expõe Rezende (2012), podemos perceber a necessidade de uma nova abordagem de leitura que, apoiada nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção, orienta práticas mais voltadas à subjetividade, a qual nomeia leitura subjetiva, cuja definição se refere às competências linguísticas e textuais, em que é considerado o saber prévio dos leitores (repertório), mobilizados no ato de recepção para a conexão com os enunciados ditos ou pressupostos pelo texto.

Nesse sentido, essa perspectiva requer práticas pedagógicas que centralizem o leitor de forma a respeitá-lo em seu ritmo, lógica, necessidades e direitos. Por essa razão, considera-o como pessoa humana em desenvolvimento e não apenas sujeito que deve se adequar à sociedade.

Segundo Langlad (2012), menos voltada à abordagem objetiva, pautada nas intenções do autor, contexto histórico e cultural ou à estrutura textual, esse tipo de leitura

reclama um leitor empírico, cujas reações e inferências interpretativas se realizam pela subjetividade e singularidade de sua maneira de ler. Visto que, "é dizer que o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor" (Langlad, 2012, p.31).

Nesse contexto, é mister considerar que cesse espaço aproxima os sujeitos em vista dos sentidos e significados extraídos do texto, como também possibilita ao professor criar estratégias que instiguem uma abordagem mais reflexiva da leitura do texto literário, considerando, sobretudo, sua carga afetiva (emocional). Mostra, portanto, as diferentes leituras as quais podemos extrair de um texto, a depender dos objetivos a que nos propomos a ler. "O desafio é mediar aquilo que vem do texto e o que cada leitor acrescenta. Distinguir-se-ão igualmente, entre as configurações subjetivas, aquelas que são compatíveis com o que diz o texto e aquelas que não o são" (Jouve, 2012, p.61).

Antes de qualquer iniciativa reducionista de abordagem, teríamos a ampliação da potencialização significativa do texto lido. Assim, a respeito da leitura subjetiva, "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, 2012, p.53).

De acordo com o que alhures apresentamos, a forma de apropriação do texto, levando em consideração os mecanismos socioculturais de identificação, se relaciona ao que constitui os leitores identitariamente. A noção de identidade do leitor é ampliada para identidade literária, descrita por Rouxel (2012) da seguinte forma:

> A noção de identidade literária supõe, pois, uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelaram a mim mesmo (Rouxel, 2012, p.70).

Ao nos reportar à identidade, podemos navegar em mares revoltos, visto que, em se tratando de leitura escolarizada, a escola se reserva à abordagem da literatura canônica. Isso pode revelar alguns conflitos, dentre eles os de interesse mesmo dos alunos, porque as leituras que eu gosto, que falam de mim ou que me representam podem não ser as que a escola indica ou a crítica consagra como obras dignas de leitura pelos estudantes. Um exemplo mais profícuo desse entrave é a acessibilidade à diversidade a que eles têm acesso hoje. Some-se a isso, a questão de que:

> outro aspecto problemático a ser destacado em relação à leitura escolar reside no polo dos alunos: mergulhados em outras modalidades midiáticas e bastante seduzidos por elas, eles resistem à leitura das obras do cânone escolar, não obstante demonstrarem muitas vezes grande interesse por *best-sellers* contemporâneos (Rezende, 2012, p.12).

Levando em consideração tal contexto, a literatura de massa parece revelar mais especificamente os leitores naquilo que os representa enquanto identificação ao que leem, assim como também nos direciona a pensarmos estratégias metodológicas para o aproveitamento dessa literatura no processo de formação de leitores. Certamente, a identificação é mais forte por apresentar uma linguagem mais acessível, ser contemporânea a eles, e por responder, de maneira mais direta, seus anseios e inquietações, sobretudo, no que tange à presença de aspectos mais subjetivos, em cuja emoção é fator predominante.

Dessa forma, a leitura subjetiva abre espaço para o questionamento de muitas práticas de leitura desenvolvidas na escola, assim como também levanta inquietações sobre o *corpus* de obras privilegiado pelas instituições de ensino. "Hoje, a instituição escolar tende a legitimar apenas uma forma de leitura, a distanciada – senão erudita, pelo menos, consciente e racional: sempre atividade de construção de conhecimentos, de saberes, de competências, de uma cultura, de um sujeito através de tudo isso" (Mazauric, 2012, p.89).

Nesse sentido, outra contribuição, no que concerne a essa discussão, nos é apresentada por Houdart-Mirot (2012) ao citar as estratégias metodológicas geralmente destinadas à recepção da leitura literária na escola, e como estas passam a fazer parte das experiências dos estudantes. Cumpre especificarmos o tradicionalismo a esse respeito, bem como que as concepções de leitura podem influenciar na adesão ou não dos leitores aos textos indicados pela escola. Primeiro, o autor expressa que temos vivido uma cultura metodológica que distancia o educando da experiência da leitura, em que a predominância se dá a comentários e a uma espécie de admiração tirana e impositiva. Segundo, apresenta maneiras de como estas atividades poderiam ser melhor direcionadas em sala de aula. Destaca que:

> Sua presença *(admiração*) é, então, garantia de que a dimensão emocional e estética da leitura não é excluída e que a obra literária é percebida como obra de arte completa. Compartilhar a admiração é talvez uma das tarefas essenciais de um docente, desde que, todavia, não se trate de uma admiração obrigatória e conformista, nem de uma admiração estéril, que faz ficar "mudo de admiração" ou falsamente admirado. Não reduzir a leitura literária ao comentário apenas, mas associar a ele formas de apropriação mais livres, pela reescrita, em suas formas mais variadas, é talvez uma maneira entre outras de deixar espaço a uma forma de admiração fecunda, aquela que se transforma em incitação para escrever e pensar por si mesmo (Houdart-mérot, 2012, p.115).

É possível depreendermos das palavras acima, a reivindicação do espaço de liberdade que deve ser dado ao leitor, ao recepcionar o texto literário pela agregação, em princípio, da dimensão emocional e estética da leitura. Por essa razão, torna emergente considerarmos estratégias metodológicas mais voltadas ao diálogo e a uma análise mais global do texto, naquilo que expressa como matéria subjetiva. Isso permite que o professor

tenha um maior domínio sobre as formas de apreensão do texto pelos alunos, bem como de ampliar, verificar, ou corrigir possíveis equívocos de leitura cometidos pelos estudantes.

Portanto, "o investimento e a apropriação serão facilitados pelo ato de trocar e compartilhar no interior da comunidade interpretativa constituída pela sala de aula. A leitura torna-se então um prazer de *gourmet*, ainda mais apreciada por ser convival" (Lebrun, 2012, p.134). Fica evidente, pois, que a leitura subjetiva é parte indissociável da literatura, sobretudo pelo seu poder de humanização, o qual nos permite agregar ao texto nosso estado de sentimento, assim como nossas experiências vividas (afetivas, de leitura, etc.).

Consoante ao que alhures apresentamos, acerca da leitura do texto literário e da recepção que os leitores fazem do texto, é necessário que possamos repensar muitas práticas metodológicas que vêm conduzindo as abordagens da literatura em sala de aula. Primeiro porque leitura pressupõe leitor, responsável por dar vida ao texto literário. Segundo porque se ele é a centralidade, deve-se levar em consideração as variáveis que o envolvem no ato da constituição dos sentidos e significados da escritura. Terceiro, porque isso supõe considerarmos o leitor como sujeito subjetivo, particular, social e coletivo, e com interesses de leituras variados. Portanto, é necessário que façamos a retomada das abordagens da literatura na escola, do que se tem e como se tem ensinado, a fim de que possamos abrir espaços para a realização de práticas metodológicas mais centradas nos leitores.

2.3 Ensino de literatura e formação de leitores: práticas tradicionais para um tempo pós-moderno?

Ensinar literatura é uma das mais importantes tarefas da escola, e a forma como se conduz em sala de aula atravessa questões dentre as quais a escolarização torna-se fator de intensas discussões. A fim de melhor compreendê-la, nos valemos das palavras de Soares (2011) que a define considerando a carga pejorativa imbricada ao termo, no que se refere ao conhecimento, à arte e à literatura. Para a autora, não é correta ou justa tal atribuição, uma vez que "não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes" (Soares, 2011, p.20).

Nosso objetivo não é esgotar o tema, porém analisá-lo enquanto aspecto diretamente ligado às práticas de leitura e atividades literárias realizadas em sala de aula. No que tange, especificamente, ao termo:

> O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização

> ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário e escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (Soares, 2011, p.22).

A autora nos permite uma série de reflexões direcionadas *ao como* da práxis pedagógica, situando-nos acerca de um trabalho com o texto literário voltado a questionamentos, dentre os quais se destacam: "como se deve ensinar literatura, como se deve trabalhar o texto literário, como se deve incentivar e orientar a leitura de livros" (Soares, 2011, p. 22). Em que medida tais questionamentos se apresentam como aspectos indissociáveis das ações metodológicas desenvolvidas pelos professores é o que nos perguntamos.

Sob tal ótica, Leal (2011) esclarece que, quando buscamos estabelecer toda e qualquer relação entre a escola e a leitura, é impossível não fazermos referência à prática, acentuando a questão pedagógica a respeito do processo de mediação. "É possível a escola ensinar a ler? É possível, mais recortadamente se indagando, ensinar a ler literatura?" (Leal, 2011, p.263). Acreditamos que essa é uma missão plenamente possível, porém apresenta uma série de desafios à escola, precisamente, ao professor.

No que se refere a uma dimensão mais ampla, a atenção se volta para políticas de formação de professores na área específica da leitura e para a ampliação das parcerias, viabilizando o aumento das ofertas dos objetos de leitura na escola. "Nesse sentido, se queremos formar leitores em nosso país, é necessário que se invista na formação inicial e continuada dos professores, com a destinação de recursos, tempo e espaços especialmente planejados com o objetivo de criar uma comunidade de leitores." (Faria, 2004, p.57).

Ainda no que tange a este assunto, muitas vezes, frente a um texto literário, algumas perguntas são inevitavelmente feitas, dentre elas, como se deve ensinar e quais são os objetivos pretendidos com a leitura de uma obra literária. A este respeito, Soares (2011) esclarece, inicialmente, a necessidade de entender o aluno nas suas especificidades, portanto, os objetivos de leitura e estudo do texto devem levar isso em consideração. O privilégio deve ser dado a conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis à formação de um bom leitor de literatura.

Temos visto um certo automatismo, cujas dimensões abarcam práticas nada ou pouco animadoras, repetidas nos mais diversos contextos de ensino. Vivemos o *boom* de teorias norteadoras, como as de Cosson (2009), Todorov (2004), Colomer (2007), soares (2011), por exemplo, ainda longe dos contextos reais das práticas de ensino, as causas se devem, muitas vezes, ao próprio processo de formação de professores nos cursos de graduação, muitas vezes voltados a práticas tradicionais que se repetem no contexto da sala de aula, as quais resultam em:

> [...]exposição oral e crítica do texto lido pelos alunos, compreendendo desde os debates sobre o tema da obra até dramatizações de trechos e o júri simulado de personagens. Havia também a exigência da leitura compreensiva, verificada pelo

> comentário sobre os textos, relatórios e fichas de leituras, ao lado de atividades voltadas para a identificação das características do autor e das personagens, para a ligação temática entre a obra e o presente do aluno e a atualidade social do país, além de seminários que abordavam algum aspecto da obra lida ou faziam comparações entre diferentes textos (Cosson, 2009, p.46).

Ainda no que tange a esse contexto, as palavras de Todorov (2009) deixam claro, em *A literatura em perigo,* que o risco que corre a literatura de desaparecimento se deve ao modo com que esta é apresentada nas instituições de ensino, sobretudo aos jovens. Percebemos, pois, uma visão muito próxima da que apresenta Soares (2011). Embora não conceitue essas práticas com a denominação de escolarização errônea, é possível que façamos tal classificação, ao expressar os problemas os quais enfrentam as instituições escolares a respeito do ensino de literatura. Segundo ele, uma prática centrada nos contextos históricos das obras, onde aprendemos mais uma teoria do que experienciamos os textos literários, numa relação corpo a corpo.

Quando o contato existe, acontece a partir do *fragmento,* responsável por ser, segundo Soares (2011), um dos maiores causadores da escolarização inadequada da literatura, embora a represente na sua forma mais intensa. Além disso, a autora esclarece que os exercícios, de forma geral, não se voltam ao que é essencial nos textos, como literariedade, recursos de expressão, uso estético da linguagem. Ao ser transferido para o livro didático, o texto deixa de oferecer ao aluno aspectos indispensáveis à sua real apreciação e fruição, são eles: emocionar, divertir, dar prazer e provocar reflexões acerca da compreensão do mundo e de nós mesmos enquanto seres humanos.

Evangelista, Brandão e Machado (2011) reportam-se ao processo de escolarização da leitura literária e demarcam com veemência a postura metodológica do professor, assinalam que no "campo de produção sobre literatura, o estudo de obras clássicas e estilos de época, centrados em classificações, abordagens estruturais, provas e fichas de "livro", atividades com objetivos estritamente informativos e formativos" (Evangelista; Brandão; Machado, 2011, p. 13), como atividade costumeira na abordagem da arte literária nas instituições de ensino.

Cereja (2005) ressalta a perspectiva da historiografia como prática enraizada no ensino de literatura há mais de 150 anos, passando a ser referência para gerações de professores. Em consonância ao que afirmam, Bordini e Aguiar (1993) citam a necessidade de metodologia. Tais métodos de ensino deixam pouco ou nenhum espaço para a criatividade e imaginação dos leitores, responsáveis por promover a falta de incentivo e de motivação para a leitura da literatura.

Sob essa perspectiva, ainda que em solo espanhol, Colomer (2007) traduz um contexto não diferente do que já fora mencionado, também muito próximo, se não idêntico

ao que se vive em muitas instituições de ensino no Brasil. As práticas metodológicas valem-se, no mais das vezes, de leituras intensivas dos textos guiadas pelo professor. Isso é percebido de maneira mais intensa no Ensino Médio.

Dessa forma, fecham-se espaços para a participação colaborativa dos alunos, na construção dos sentidos e significados do texto. Também verificamos a centralização de uma prática única e a existência de um discurso monológico, que pode ser autoritário e impositivo e, por essa razão, capaz de afastar os alunos da literatura. Aspecto já denunciado por Leite (1983).

Ao mesmo tempo em que critica a forma como o texto literário chega aos alunos na escola, Leite (1983) também abre espaço para que pensemos nos alunos enquanto sujeitos autônomos, capazes de refletir sobre aquilo que leem. Segundo a autora, o livro didático torna-se um dos veículos indispensáveis ao acesso à literatura para grande parte dos estudantes da educação básica. Concernente ao material didático, é notório que:

> O livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor. Propondo-se como autossuficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com o seu destinatário. E enfim, o autoritarismo se apresenta de modo mais cabal, quando o livro didático se faz portador de normas linguísticas e do cânone literário. Ou quando a interpretação se mobiliza em respostas fechadas, de escolha simples, promovidas por fichas de leitura, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto (Zilberman, 2009, p. 35).

Zanchetta (2004) se refere à qualidade da leitura literária e afirma que embora as últimas décadas tenham propiciado uma ideia de incentivo à leitura atribuída às teorias da Estética da Recepção, os indicadores a esse respeito não são nada animadores. Aponta uma série de fatores responsáveis por tal realidade, como: precariedade na formação de professores, a concorrência da literatura com outros meios de comunicação, falta de políticas sistemáticas de incentivo à leitura literária, falta de espaço e de recursos que tornem mais atraente o trabalho com a literatura.

> Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BNCC, 2017, p.499)

Por essa razão, o processo de recepção levará em consideração o leitor e o lugar que ocupa, ou seja, sua cultura. Aguiar et.al (2001) explica que quem lê não deixa de comparar a obra com os elementos que constituem sua própria cultura. Dessa forma, ele pode manter seu horizonte de expectativa ou abrir-se para novas leituras mais ricas e desafiadoras. Tomado como experiência, tal processo indica que quanto mais leituras desafiadoras

fizerem, mais abertos estarão para a modificação de seus próprios horizontes. Isso significa que o trabalho com literatura reivindica a consideração do leitor em diferentes aspectos: sociais, intelectuais, ideológicos linguísticos, literários e afetivos. Estes, por sua vez, podem coincidir, serem familiares ao do autor ou não, podendo gerar aceitação ou rejeição.

É por isso que conhecer os estudantes e partir das leituras que já fazem parte de seus repertórios pode funcionar como importante fator na elaboração de estratégias de leitura da literatura em sala de aula. Ademais, porque é possível que apresentem preferências de leitura variadas, inclusive que podem ou não estarem de acordo com o que a escola concebe ou indica como "boa" leitura. Implicando em desafios tanto para os professores quanto para os alunos.

"A literatura brasileira se depara com a concorrência de outro segmento bastante popular, ou ao menos muito consumido da literatura: o *best-seller* estrangeiro" (Zilberman, 1988, p.43), dessa forma, nos anos 80, tal fenômeno já se mostrava ratificado nos estudos de grandes teóricos, como a autora supracitada, por exemplo. Assim, a cultura de massa e toda a sua força adentra a questão do ensino de literatura, tendo em vista a sua presença nos contextos escolares e a apropriação que dela fazem os alunos. O certo é que o ensino de literatura, na contemporaneidade, reivindica considerar todas essas questões.

Da segunda metade do século XIX para os nossos dias, pensar o ensino de literatura na escola coloca em emergência questões que ultrapassam o que fora apresentado anteriormente. As intensas transformações tecnológicas, econômicas e sociais, pelas quais passou o mundo nesses últimos anos, trouxeram para o campo literário novas discussões e anseios sobre as formas de se ensinar e aprender literatura.

Zilberman (2009) se refere a uma crise de leitura que corresponde à crise da própria escola, em virtude do que chama de escolarização precária de que são objeto os estudantes. Explica que as razões podem estar relacionadas ao aparecimento de outros meios de veiculação de informações, os quais se apresentam como responsáveis pelo encolhimento e desaparecimento da leitura em contexto escolar. Sendo, portanto, a literatura indispensável à minimização ou solução desse problema, cabendo à escola estabelecer o elo entre leitor e texto, de maneira significativa.

Perrone-Moisés (2016) expressa que a literatura, enquanto disciplina, sofre uma queda de prestígio cultural e social no fim do século XIX, em função do domínio tecnológico e econômico da sociedade. Por essa razão,

> Em meados do século XX, os estudos literários no curso básico adequaram-se ao espírito pragmático da sociedade moderna; transformaram-se em estudos de "comunicação e expressão", visando à melhor performance futura dos alunos quando estes ingressassem na "vida real" do mercado de trabalho. Considerou-se que o uso dos textos literários para melhorar o desempenho comunicacional e expressivo na vida diária não era útil, e que outros tipos de texto, como os da mídia, são mais adequados a esse objetivo prático. [...] A questão que hoje se

> coloca é saber se essa instituição (*a literatura*) ainda tem algum valor na vida dos homens, se ela deve ser mantida no currículo do ensino básico e universitário, e de que maneira. (Perrone-Moisés, 2016, p.71)

Além disso, segundo Colomer (2007), a sociedade baseava o seu funcionamento no uso intenso e variado da palavra escrita e, pela presença dos meios de comunicação de massa, evolui em direção a uma crescente implantação de novas tecnologias. Isso fez surgir um novo contexto de ensino onde:

> [...] a escola começou a mudar seus objetivos e o uso didático dos livros. [...]ampliou-se a concepção do *corpus* literário com a entrada de obras nacionais ou não canônicas, tal como os livros infantis e juvenis, e se substituiu a leitura das antologias e manuais literários pela reivindicação do acesso direto às obras. (Colomer, 2007, p.24)

Se vivemos o avanço tecnológico e diversas transformações sociais, o Pós-modernismo vem acentuar ainda mais esse cenário. Sobretudo, porque se manifesta a favor discursos minoritários que passam a ganhar maior visibilidade socialmente. Fatores como a cultura, por exemplo, acentuam o encurtamento entre suas divisões dicotômicas em torno de classificações. O erudito, o popular e o massivo, no discurso pós-moderno, passam a exigir novos horizontes.

O pós-modernismo transforma e amplia a percepção das tendências artísticas, filosóficas, sociológicas e científicas; porque as compreende a partir dos avanços tecnológicos da era digital, da expansão dos meios de comunicação, da indústria cultural, do sistema capitalista e da globalização. Além disso, tem como um de seus grandes objetivos estreitar as fronteiras entre a cultura erudita e a cultura de massa.

Assim, o processo de evolução e desenvolvimento da sociedade, tanto do ponto de vista social, quanto econômico, muda as formas de produzir e consumir literatura. “Eu afirmaria que o aspecto positivo, e não negativo, do pós-modernismo é o fato de ele não tentar ocultar seu relacionamento com a sociedade de consumo, e sim explorá-lo com novos objetivos críticos e politizados[...].” (Hutcheon, 1991, p.68)

Se as últimas décadas do século XX compreendem um espaço de transformação, o mesmo pode-se dizer das relações que os leitores têm mantido com a literatura. Ampliam-se convergências ao reconhecimento de que o repertório cultural e literário do aluno não é apenas “construído” na e pela escola. Longe das possíveis limitações e imposições desta, os estudantes se sentem livres para buscar outros repertórios culturais alheios ao erudito, processo facilitado pelo amplo acesso aos meios de comunicação de massa e à indústria cultural.

2.3.1 A escola e a formação de leitores: literatura na sala de aula

Partindo do que apresentamos anteriormente, sobre o percurso do ensino de literatura em contexto geral, em vista das abordagens e das metodologias geralmente reservadas ao texto literário, nos deteremos às implicações a que se reveste o termo *ensino*, no sentido de que ao tomar o processo *ensinar*, pressupomos não apenas como ele é feito, mas para quem e por quem é feito.

É nesse sentido, que passamos a explorar o que os estudos literários afirmam acerca da escola e de seu importante papel na formação do leitor literário, considerando o cotidiano da sala de aula e o processo de mediação. De modo geral, o contexto escolar nos apresenta, com relação às práticas de leitura, resultados não satisfatórios. Isso se evidencia principalmente nas etapas finais da escolaridade obrigatória (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Segundo Paiva (2011), a formação de leitores reivindica pensarmos uma importante questão:

> A questão diz respeito ao diálogo possível entre a concepção de leitor construída por nós em seus dois polos privilegiados quando está em jogo a instituição escolar: o leitor-professor e o leitor-aluno. Este, me parece o contraponto mais explícito da tensão entre leitura literária e escola. A proposição, de natureza metodológica, consiste em problematizar, às últimas consequências, o que estamos chamando de escola, escolarização, literatura, estatuto literário. (Paiva, 2011, p.257)

Bordini e Aguiar (1993) especificam que, antes de tudo, é necessário tomar o texto literário e sua autonomia própria, isso nos permite inferir que a formação do leitor de literatura não pode ser idêntica à do leitor genérico ou pragmático. As razões se devem à natureza e ao processo de decifrамento do texto literário. Cumpre ressaltar que nem sempre tal decifrамento se dará de forma pacífica, em função de possíveis diferenças de entendimento na sua produção e recepção.

Nesse sentido, consoante às palavras das autoras, Azevedo (2004) explica que é necessário que tenhamos clareza das convicções que nos orientam quando o tema é formação de leitores literários. Revela como imprescindível estabelecer um vínculo entre o texto e a pessoa que lê, baseado nos sentimentos de comunhão, prazer, interesse e na liberdade de interpretação. No entanto, assevera que, mesmo frente a isso, é necessário que esclareçamos aos leitores os possíveis desafios que podem encontrar no processo de recepção dos textos. Afinal, "é necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida" (Pereira, 2008. p.39).

Soares (2011) especifica que devem ser claros os objetivos de leitura do texto literário. Devem privilegiar conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura. Enumera entre esses conhecimentos a compreensão do texto

sob os seguintes aspectos: gênero, recursos de expressão e de recriação da realidade, figuras do autor-narrador, personagem, ponto de vista, interpretação de analogias, recursos estilísticos e poéticos. De tal maneira que compreenda o que é textual e o que é literário. Walty (2011) corrobora as orientações de Soares (2011) ao se referir à formação de leitores e reivindicar o papel da escola nesse processo, sobre o qual:

> Importa perguntar qual o papel da escola na formação do leitor. Não ao leitor obediente que preenche devidamente fichas de livros ou reproduz com propriedade enunciados textuais. Mas o leitor que, instigado pelo texto, produz sentidos, dialoga com o texto que lê, seus intertextos e seu contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso. Um leitor que, paradoxalmente, é capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia (Walty, 2011, p.52).

Filipouski e Marchi (2009) se reportam à formação de leitores ressaltando a necessidade do desenvolvimento de competências nucleares, cujo processo deve se dá ao longo de toda a educação básica. São elas: a leitura de textos variados, de modo que estejam aptos a agir criticamente frente às diferentes situações socias; demonstrarem-se capazes de compreender os textos dando-lhes respostas e resolvendo problemas nas diferentes esferas públicas de atuação social.

Para tanto, é indispensável a centralidade do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa e a visibilidade do leitor, a partir de sua atitude crítica. Ademais, possibilita a fruição, aspecto responsável por encaminhá-lo ao direito da escolha do que lerá, "lendo como uma experiência individual, subjetiva e mesmo afetiva" (Fipouski; Marchi, 2009, p. 10).

Azevedo (2004) expressa que a leitura literária também requer esforço. Segundo o autor, o texto literário deve ser compreendido pelo leitor enquanto necessário à compreensão de questões plurissignificativas, estando entre elas, principalmente, dimensões dos sentimentos e emoções, éticas e estéticas. Ademais, a inquietação pelo texto deve provocar reflexões que não se limitem apenas à experiência do leitor, mas também se ramifiquem como experiência coletiva, ou seja, de partilha e florescimento.

Nesse contexto, destacamos a importância que desempenha o professor em tal processo, e o tipo de mediação que melhor responde ao ensino da leitura na formação de um leitor competente. Para tanto, valem desde obras de reconhecida qualidade literária até os livros considerados ruins (Zanchetta, 2004. p. 109).

Nesse sentido, Faria (2004) explica que o desenvolvimento do gosto pela leitura da literatura se liga diretamente à participação do sujeito leitor em comunidades de leitores, onde são construídos os novos sentidos e a partilha de significados com nossos pares. Na convivência com o outro, a literatura se torna intensamente viva. "As verdadeiras trocas, o

aprendizado de bons modelos de leitor e as possibilidades de se aprender mais quando se ensina para o outro, só são possíveis em grupos constituídos por diferentes" (Faria, 2004, p.57).

Dauster (2003) lança a seguinte pergunta: Como se forma o leitor então? A resposta à pergunta se dá em função da experiência da leitura enquanto ato de liberdade, longe das amarras da obrigatoriedade e da exclusividade das páginas do livro didático. Ou seja, se constrói de forma complexa, suscitando, portanto, identificações, gestos, práticas e contextos escolares e não escolares. No contato e na troca com diferentes pessoas e livros, a leitura se reveste de significâncias e sentidos, considerando "valor e prática do cotidiano, em horizontes em que a liberdade, escolha e opção iluminam o trajeto" (Dauster, 2003, p.110).

Dessa forma, ter o conhecimento dos alunos, compreendendo suas expectativas, torna-se imprescindível e pode revelar a leitura de obras não indicadas pela escola, estando entre elas a literatura de cultura de massa. Principalmente porque "os alunos são sujeitos diferenciados que têm, portanto, interesses de leitura variados". (Bordini; Aguiar, 1993, p.19).

O contexto apresentado leva à escola uma série de desafios, o mais importante consiste na seleção do *corpus* em vista da diversidade citada por Bordini e Aguiar (1993) e Colomer (2017). Portanto, exige do professor domínio e conhecimento de uma ampla variedade de textos infanto-juvenis, levando em consideração a experiência da leitura e seu senso crítico. Ou seja, deve manifestar, ante os textos trabalhados na sala de aula, prévia leitura e compreensão destes, para tanto precisa conhecer algumas teorias literárias que o oriente.

Consoante o que alhures afirmamos, Colomer (2007) expressa que a prática pedagógica, no que tange à leitura do texto literário, deve se caracterizar pela forte inter-relação estabelecida entre os objetivos pretendidos, seu eixo de programação, o *corpus* e as atividades escolares as quais propomos para o desenvolvimento do ensino.

> Sobre esse último aspecto cabe admitir que unicamente esses títulos privilegiados podem concentrar o número suficiente de notas que os leva a emergir na maré de obras consumidas, assim como também há que se aceitar que os clássicos e os *best-sellers* são os títulos mais lembrados pelos entrevistados, porque foi seu conhecimento prévio que os levou a "reconhecê-los" no momento de sua escolha (Colomer, 2007, p. 46).

Nesse sentido, um dos caminhos que apontamos é a abertura para as leituras de preferências dos alunos, como ponto de partida para outras mais desafiadoras e complexas, entendendo a possibilidade de uma convivência pacífica entre elas, de maneira a garantir o cânone como direito inalienável. Apresentando a diversidade sob um panorama geral, sem descaracterizar as leituras de que já se ocupam os estudantes. Muitas escolas caminham na

contramão de tais asserções, o que mais motiva o educando para continuar a lê-las e recusar o cânone, por ser para eles uma leitura obrigatória, de difícil compreensão e, em muito, afastada de sua realidade, resumindo-se ao campo escolar. Concernente ao que apresentamos, verificamos que:

> Os estudos qualitativos sobre práticas culturais entre os jovens mostram um indivíduo, que teve um número de leituras limitado e de tipo muito diverso, desde os livros infantis e juvenis, até os *best-sellers* e obras clássicas. Sua avaliação pessoal dessas leituras parece ser positiva, pelo contrário, desenvolveu uma atitude adversa em relação às obras canônicas e impostas pela instituição escolar, especialmente durante a etapa secundária de seus estudos (Colomer, 2007, p.50).

Podemos ainda depreender de todas essas questões que, na etapa secundária, em que deveria haver uma maior aproximação entre o jovem e a leitura literária, presenciamos o adverso. Percebido tanto por questões metodológicas, diversidade de leituras, quanto pela pouca intimidade com a literatura nos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, a pouca intimidade com o texto literário pode estar estritamente ligada à falta de competências e capacidades para fruir a alta literatura, resultando em distanciamento e recusa, em vista de suas especificidades. "Ao contrário do que se diz frequentemente, não se aprende no primário e se adquirem conhecimentos no secundário, por exemplo". (Colomer, 2007, p.63).

Tornar o texto literário acessível não significa tão simplesmente garantir que a obra literária esteja nas mãos do leitor, mas da realização de um trabalho estruturado que abarca desde a percepção inicial dos sujeitos, nas suas preferências de leitura, às atividades propostas para a recepção primeira do texto, de modo a provocar interesse e curiosidade para a obra a ser lida. Também significa pensar que os objetivos pretendidos com a leitura do texto literário devem centrar-se em prol da ampliação de suas competências.

Para tanto, Filipouski e Marchi (2009) revelam que se o professor pretende realmente formar leitores, deve compreendê-los em princípio, nas leituras que já lhes são conhecidas e delas partir para desafios mais animadores. Portanto, "o ponto de partida é o que os alunos já fazem e sabem fazer. Depois, eles são desafiados a refletir e ampliar seus repertórios e, por fim, executam novas práticas, nas quais poderão aplicar o aprendido a novas situações." (Filipouski; Marchi, 2009, p.14)

A proposta deve ser, segundo Colomer (2007), a de uma prática docente que conduza as atividades de leitura da literatura, encaminhando o aluno a uma "leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras." (Colomer, 2007, p.125).

Compreender os leitores em seu tempo, torna-se hoje uma questão emergente, em vista de uma proposta de leitura mais voltada às suas condições culturais, implicando um leitor mais ajustado às sociedades ocidentais modernas. Segundo Colomer (2007), trata-se

de um leitor atual do ponto de vista social, integrado em uma sociedade alfabetizada e com a presença de meios audiovisuais, portanto, contemporâneo do ponto de vista artístico.

Assim, ao chegar à escola, o aluno já pode dispor de um *corpus* pessoal de leitura, nem sempre dentro das perspectivas da leitura escolarizada. Temos visto uma força crescente na leitura de *best-sellers* da literatura de massa, cuja presença nas instituições escolares costuma dividir opiniões da crítica e da própria escola, mas não de seus leitores. Por essa razão, antes de qualquer trabalho com a leitura na sala de aula, é importante ouvir os estudantes acerca de suas preferências e delas partir para um *corpu*s mais desafiador. Isso pode acontecer de maneira bastante pacífica, e uma possibilidade é estabelecer um percurso de conhecimento do repertório do estudante e ampliá-lo com a apresentação de obras canônicas mais próximas de seu interesse.

A leitura de *best-seller*, ainda vista por alguns como vilão, por afastar os estudantes dos clássicos, apresenta-se na escola a contragosto de muitos, porém é necessário que pensemos que essas obras não são responsáveis pela recusa cânone por muitos alunos. Acreditamos que essa questão está muito mais ligada a aspectos de cunho metodológico, ou seja, nas formas de recepção que a escola propõe como atividades válidas na abordagem da literatura em sala de aula, conforme apresentamos no item anterior.

O fato é que, se essas literaturas passaram a fazer parte da escola, abrir espaço para discuti-las é de fundamental importância para que os alunos possam ter uma atitude responsiva, em vista do que também selecionam para ler. Conhecer as obras enquanto ficção, mas também do conjunto de simbologias que estão por trás de seus interesses, tanto no aspecto da aventura literária e do ganho individual que podem trazer aos leitores quanto às intenções de seus autores e editores.

Isso não significa, porém, assumir um discurso reprovativo, mas de orientar os estudantes sobre as estratégias do mercado editorial. Também não significa desqualificar as obras lidas pelos alunos sem se dar a oportunidade de conhecê-las. Mas, de levar em consideração que, em toda e qualquer leitura, devemos partir desde uma apreensão mais subjetiva, a uma mais responsiva e crítica, afinal de contas lemos para estabelecer juízos de valor, seja do cânone ou do *best-seller*. Portanto, se o aluno já se dedica a esse tipo de leitura, cabe à escola (e é de sua responsabilidade e é preciso saber fazê-la) apresentar e garantir o acesso às obras canônicas, direito que lhe é inalienável. Isso se deve em função de que:

> Parece não haver dúvida de que os meninos e meninas necessitam abordar os livros de uma forma que respeite sua liberdade de escolha e de leitura. Mas também necessitam aprender e refletir sobre o que leem. O desafio para a escola continua sendo o de articular práticas em ambos os sentidos que, em vez de anular-se, se nutram mutuamente. (Colomer, 2017, p.92)

Talvez, falte-nos reconhecer essas leituras como fator ratificado no *corpus* de obras lidas pelos alunos. Assim, saber mediá-las apresenta-se como um desafio a ser somado ao problema da metodologia na recepção e leitura das obras literárias na escola. Depois disso, é tomar como prioridade ouvir os estudantes e suas impressões pessoais sobre suas leituras, mas nunca esquecer que, como espaço de aprendizagem e construção de saberes, a escola não deve renunciar à leitura guiada dos textos. Guiá-las é importante para que não apenas se experimente a experiência humana do texto, naquilo que nos toca e nos transforma, mas também de que sua base intelectiva é indispensável para o crescimento das capacidades e competências interpretativas dos estudantes, afinal ler é buscar sentidos.

Chartier (2011) revela que, mesmo quando pretendemos uma leitura de instrução, devemos saber fazê-la. Nesse sentido, não podemos desconsiderar o fato de que esta deve ser feita de modo que provoque interesse. O certo é que leitores e escola, muitas vezes, parecem manifestar objetivos e intenções de leitura diferentes, isso, no entanto, não invalida nem as desqualifica. O importante, no processo de formação de leitores, é saber fazer os interesses da escola acessíveis a eles, sendo, pois, a leitura um desafio aceito e instigador. Também requer, por parte das instituições escolares, conhecimento de seus interesses, a fim de saber direcioná-los às leituras escolarizadas, de uma maneira mais receptiva. Isso supõe afirmar que:

> [...] é possível construir, ou selecionar textos mais acessíveis, mais fáceis de compreender, ou seja, textos mais adequados ao conhecimento prévio do leitor, no que se refere tanto ao conhecimento da língua quanto ao conhecimento do assunto de que trata o texto. Apresentando tal tipo de texto ao leitor iniciante, pode-se facilitar o seu aprendizado da leitura. Não se trata de negar ao aprendiz o acesso a textos mais complexos ou mais difíceis, mas de graduar a complexidade ou a dificuldade à medida que ele vá adquirindo as habilidades de leitura (Liberato, 2011, p.223).

Sob essa perspectiva, certamente seria mais agradável aos estudantes o uso de estratégias e metodologias mais voltadas aos seus interesses, reconhecendo-os como sujeitos que produzem e assimilam culturas. Ademais, o meio do qual participam os alunos pode ser responsável pela seleção daquilo que elegem como leituras dignas de serem lidas. Apresentando à escola um espaço duplo de leitura: as que os alunos fazem por "conta própria" e as escolarizadas, muitas vezes taxadas de "obrigatórias", com toda a carga que o termo implica. A esse respeito, portanto:

> A escola tradicional, assim descrita, opõe-se a escola sensível à diversidade, pronta para trabalhar com realidades variadas, tal qual o mundo lá fora. Soma de individualidades que interagem em grupo, mas afirmam suas particularidades sem, necessariamente, chegar a um consenso, os novos alunos leitores vão entrar em contato com objetos culturais múltiplos e, entre eles, o livro de literatura. Por esses caminhos, aumenta a complexidade da escola, uma vez que a sala de aula passa a ser o espaço da variedade de sujeitos, de objetos de leitura e de práticas culturais (Aguiar, 2011, p.240).

Aguiar (2011), ante o contexto apresentado, revela que o ensino de leitura deve levar em consideração dois importantes fatores. O primeiro, preocupa-se com a descrição e análise dos elementos exteriores à escola. Refere-se, especificamente, às agências sociais que propiciam o aparecimento do livro e sua circulação entre os leitores. O segundo, propõe o exame das obras literárias, a partir de aspectos: estéticos, sociais, religiosos, morais econômicos, etc. Propiciando, pois, o encontro de horizontes de expectativas da obra e do leitor.

Ao tempo em que destaca a relação direta do leitor com o texto, implicando sua atividade participativa, a autora ainda nos coloca à frente da questão complexa que é a diversidade cultural no mundo contemporâneo, fator que se apresenta também dentro das instituições escolares, por serem os alunos sujeitos presentes em uma sociedade sempre em transformação.

Cultivar essa ideia, supõe considerarmos, hoje, a acessibilidade facilitada aos diversos bens culturais pela evolução tecnológica e o acesso cada vez mais democrático à internet. Isso ratifica a diversidade em seus mais diferentes âmbitos, e põe ao alcance dos sujeitos, em face de uma vastidão de bens, a seleção do que melhor lhes representa.

Diante disso, também se destaca a responsabilidade da escola, cabendo conduzi-los aos bens culturais indispensáveis ao seu crescimento como ser humano e cidadão. Sob essa perspectiva, torna-se mais que necessário que a instituição escolar compreenda os alunos como sujeitos sociais, para além de seus limites, implicando o direito daquilo que deseja ler. Nesse sentido:

> [...] a cada um é dado o direito de escolha daquilo que quer ler, segundo seus interesses, curiosidades e possibilidades. A partir daí, podem-se propor atividades em que o estudante tenha que justificar suas decisões, falar dos assuntos preferidos, contar como se deu seu encontro com o livro a ser lido. Também é esse o momento de todas as ações que permitam a compreensão das noções de autor, ilustrador, título, editora, partes da obra, capas, assunto, a serem exploradas pelo animador de leitura (Aguiar, 2011, p.253).

Essa mesma perspectiva é citada por Pereira (2008) ao expressar que isso se constitui como algo problemático, porque o processo de formação de leitores deve conduzir os alunos a uma liberdade interpretativa que nem sempre é levada em consideração, a respeito da escolha do material a ser lido na sala de aula. “Nas escolas, sente-se a enorme dificuldade dos professores em aproximar-se do gosto e interesse dos alunos, pesando ainda bastante sua condição de leitores formados e sua própria experiência, no momento de indicar as leituras” (Pereira, 2008, p.188).

Assim, além de problemático do ponto de vista didático, é também do ponto de vista de grande parte da crítica literária. Uma vez que assevera que formar leitores, segundo

gostos e preferências, é para aqueles que já são experientes, o que não caberia à escola. No entanto, temos visto que é cada vez mais frequente a reivindicação dos estudantes de suas leituras preferidas.

Some-se a isso outras problemáticas, dentre elas a frequência com que as obras da cultura de massa chegam aos ambientes escolares, levando a controvérsias esse tipo de crítica. Enquanto temos uma acentuada baixa na leitura da literatura canônica, temos uma crescente da leitura de *best-sellers*, por exemplo, apontada pelas pesquisas já referendadas nessa pesquisa, assim como também nos dados obtidos com a pesquisa de campo apresentada no capítulo cinco da presente tese.

Muito se tem discutido a respeito deste "novo" cenário e de como tais questões poderiam influenciar na formação do leitor literário. Perrone- Moisés (2016) se inquieta quanto a isso e traça uma série de argumentos sobre um cenário de possível desaparecimento da literatura e dos leitores "sérios". Refuta essa prerrogativa, afirmando que nunca se publicou tanto como agora, no entanto, essa produção se dedica, muitas vezes, ao viés econômico, ao sucesso e à fama.

Nessa seara, entra em cena a publicação de obras que buscam atender às expectativas do leitor, respondendo, em linguagem clara e simples, seus anseios, expectativas e gostos. Disso se vale as iniciativas do mercado editorial, na publicação de muitos títulos direcionados aos leitores, sobretudo os jovens.

Ainda no que tange a tais aspectos, Azevedo (2004) nos levanta um importante questionamento: "Mas o que é exatamente um leitor?" (Azevedo, 2004. p.38). A resposta revela que se deve levar em consideração a capacidade dos sujeitos em estarem aptos a utilizar os textos em benefício próprio. Seja por motivação estética, receber informações ou ampliar sua visão de mundo, motivos religiosos, prazer ou entretenimento.

Em se tratando de leitura, todas as literaturas têm a sua importância. Com um peso ainda maior quando se considera o leitor literário e suas preferências de leitura, parece que se outorga essa alcunha àquele que lê o cânone, afastando-se disso quaisquer outras formas de leitura. Um conceito fechado que deixa à margem uma diversidade tanto de textos, quanto de leitores.

Pensando essa dinâmica e diversidade, um dos mais importantes documentos norteadores da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), estabelece que o repertório de leitura dos alunos deve ser diversificado e apresentar textos das produções culturais juvenis contemporâneas. Some-se a isso, a necessidade de proximidade da escola da cultura que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil.

Ademais, ao se reportar mais especificamente à formação do leitor literário, especifica o que é prioridade do campo artístico-literário para o Ensino Médio e de como as competências e habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental são importantes para a recepção e fruição da arte literária, porém sem dissociar os sujeitos de seus mais variados contextos e da diversidade textual que a contemporaneidade lhes apresenta.

Evidenciar as culturas juvenis é uma forma de esclarecer que os sujeitos leitores de nosso tempo têm características próprias e que reconhecê-las é uma forma de a escola estar mais próxima do universo do jovem, podendo ampliar seu campo de ação, por uma melhor compreensão das suas experiências de leitura e de como agir, metodologicamente, a fim de promover a ampliação de seus repertórios literários.

No Ensino Fundamental, é necessária a garantia de competências e habilidades de leitura para que, no Ensino Médio, haja a consolidação e ampliação de aprendizagens (estando entre elas a literatura), visando a formação integral do estudante. A finalidade consiste no "aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses." (BNCC, 2017, p.499). Orienta um trabalho com literatura, a partir das vivências dos estudantes, considerando a gama de textos que faz parte de seus repertórios e autoriza, no processo de formação de leitores, que essa diversidade textual seja objeto de ensino, no entanto, enfatiza que a prioridade deve ser dada à literatura canônica.

3 DENTRO E FORA DA ESCOLA: ENTRE O CÂNONE E A LITERATURA DE CULTURA DE MASSA

É mister que a escola como instituição de ensino, principalmente formadora de leitores, exerce certo "domínio" dentro de seus muros, cabendo-lhe direcionar os estudantes para o acesso aos mais diferentes bens culturais, estando sob sua responsabilidade a disseminação da herança cultural eleita pela crítica, instituições de ensino e leitores, nas diferentes gerações, como um direito inalienável dos alunos.

Nesse sentido, nos reportamos à literatura canônica e aos textos que devem ser lidos e, portanto, requerem da escola o compromisso de garanti-los, a partir de estratégias metodológicas favoráveis à sua apreensão e fruição, a fim de que sejam estabelecidos laços sólidos entre leitor/texto, assegurando a leitura como experiência inesgotável.

Nessa perspectiva, também ressaltamos que mesmo que a escola eleja um *corpus* de obras sagradas e de leitura obrigatória, isso não significa, muito menos garante, que sejam lidas e fruídas. E mais, tampouco legitima o verdadeiro sentido de ler, assegurando os laços anteriormente citados. Nossa realidade atual descortina um cenário vasto quanto as

possibilidades de leitura, as quais intensificam-se pelos meios de comunicação de massa, indústria cultural e mercado editorial.

O resultado disso já é percebido pela escola e impõe a esta o repensar de práticas, em muito, distantes dos estudantes, tanto no que tange a metodologias quanto da abertura da escola para textos oriundos das mais diversas práticas cotidianas, sociais e culturais. Um exemplo dessa invasão são as obras da literatura de cultura de massa, cuja presença é marca registrada em muitas pesquisas de leitura. Estando em maior destaque os *best-sellers*, obras que têm se demonstrado frequente nos repertórios de leitura de muitos jovens leitores, especialmente na etapa final da educação básica – o Ensino Médio. Impondo desafios à escola na formação do leitor literário.

Dentro da escola, imaginamos que certos saberes escolarizados sejam prioridade. Com essa preocupação somos sabedores do direcionamento dado às instituições escolares, no que concerne àquilo que lhe é de obrigação ensinar e de como esse ensino pode acontecer. Como nos referimos, na presente pesquisa, ao processo de formação de leitores literários e à presença, na sociedade, de uma pluralidade de textos, problematizamos o que isso pode acarretar aos estudantes da educação básica, precisamente no Ensino Médio, e como essas configurações impactam a recepção e aprendizagem dos textos da literatura canônica, bem como que benefícios poderiam trazer aos seus leitores.

Ademais, também almejamos uma maior reflexão da realidade cultural dos estudantes, propiciando um maior contato com o leitor e um melhor direcionamento dos textos que ele lê, dentro e fora da escola. Para tanto, partimos do pressuposto de que o alinhamento dos interesses da escola com os do jovem leitor é um importante caminho para chegarmos a uma prática escolar em que o desenvolvimento do estudante seja a prioridade.

No entanto, esclarecemos que nosso intento é abrir espaço para tais questões, sem que o direito à alta literatura seja negligenciado e sem, contudo, questionar seu valor indispensável na formação do leitor. Mas, em vista de termos que definir a literatura de cultura de massa e *best-seller*, é indispensável tomar a literatura canônica como referência, ressaltando o que a crítica afirma a respeito de seu valor e de como sua definição implica no rebaixamento do que a ele se compara. Todavia, intentamos a partir de nossas considerações, em torno das teorias que se dedicam a essa temática, especificar a literatura de massa com características próprias, mesmo que definida em relação contrastante com o cânone. Sobre essas questões desenvolvemos neste capítulo os itens a seguir.

3.1 Cânone como direito inalienável: ponto final?

Se o crítico literário Antônio cândido (1988) deixa clara a necessidade que temos de fabulação e, por essa entre outras razões, centraliza a literatura como um bem incompressível é porque entende que a todo e qualquer cidadão a arte literária é um direito inalienável. Partindo dessa ideia, algumas considerações do autor avançam no sentido de nos descortinar uma série de questões bastante emergentes quando se trata do ensino de literatura nas instituições de ensino. O primeiro aspecto a ser destacado é a distribuição dos bens culturais e a falta de oportunidade dada aos menos favorecidos, pela incapacidade de recepcioná-los e fruí-los. O que o crítico descarta, justificando a falta de oportunidade. E que, portanto, deveria ser um pensamento natural que todos tivessem o direito de ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven, por exemplo.

Em segundo lugar, por garantir a nossa integridade espiritual, a literatura é, indiscutivelmente, um bem incompressível e uma necessidade universal, cuja satisfação constitui um direito. Em terceiro lugar, pelo seu poder de humanização e importância em nos garantir equilíbrio social, a literatura participa das formas conscientes de diferentes conhecimentos, desde uma dimensão mais afetiva, à saberes mais formais e estruturados. Estando entre eles, os desenvolvidos nas instituições de ensino.

"Por isso, é que nas nossas sociedades, a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo" (Candido, 1988, p.181). O autor nos deixa saberes sobre a literatura que orientam os princípios sob os quais metodologias podem ser traçadas, considerando, principalmente a leitura do texto literário e o que podemos, de maneira geral, apreender deste. Sua definição de humanização mostra o resultado do que deve ficar em nós de nossas leituras, aspectos que direcionam ao que é essencial na abordagem da arte literária. Candido (1988) entende 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 (Candido, 1988, p.182).

Assim, mediante as palavras de Cândido (1988), fica evidente, por todas as questões apresentadas, que, incontestavelmente, a literatura é um direito inalienável, e por essa razão, privar a sociedade de sua fruição é uma forma de mutilação da humanidade. Também destaca a desigualdade do acesso a esse bem cultural e de seu domínio e difusão numa sociedade estratificada. As possibilidades de resolução ou minimização desse impasse podem advir do poder transformador que a escola exerce, como instituição democrática e de responsabilidade social, oportunizando o acesso e a garantia à fruição dos clássicos. Apesar dos pequenos esforços em torno da igualitarização e da concentração da literatura

erudita nas mãos de um grupo restrito, a escola fulgura como uma possibilidade concreta e potencial de tornar acessível a todos os alunos a literatura canônica, garantindo-a, dessa forma, como direito inalienável.

Reiterar a responsabilidade e potencial dessa instituição não invalida nem impede que os estudantes sejam leitores de outros textos, tampouco, que isso represente a causa única da crise de leitura ou distanciamento deles das obras da literatura canônica. Problematizaremos a seguir algumas definições em torno do cânone e sua relação com a escola. Partimos de uma abordagem mais conceitual para implicações mais amplas, tomando como parâmetro a centralidade que deve ocupar nas instituições de ensino, mas também do reconhecimento e abordagem de outros textos, presentes nestes espaços por iniciativa dos alunos. Desafios que, em nosso tempo, têm levantado polêmicas e discussões, dividindo opiniões da crítica, como já apresentamos anteriormente.

Comecemos pela forma mais comum de abordagem. Iniciamos nossas considerações com as valiosas palavras de Perrone-moisés (1998), que nos situa da origem da palavra cânone e das suas significações através dos tempos. Segundo a autora, cânone vem do grego *Kanón* que significava regra. Com o passar do tempo, adquiriu o sentido de textos modelares e passou a designar os textos considerados sagrados pelas autoridades religiosas.

Assim, no âmbito do catolicismo, referiu-se à lista de santos reconhecidos pelo papa, de onde mais tarde passou a denominar, no campo literário, os autores reconhecidos como dignos representantes de uma tradição. E daí em diante, ecoou por um vasto número de países, dentre eles: Itália, França e Espanha. Mais tarde surgiu o termo clássico, inicialmente, ligado aos afortunados de primeira classe, em Roma, no século II, e a partir do século XVIII passou a designar uma espécie de nobreza, cuja representação torna-se exemplo de lei para o povo. A posteriori, considerada como critério eletivo a questão do gosto.

Ao tomar o percurso elucidado acima, Perrone-Moisés (1998) problematiza a questão do cânone no século XX, enfatizando, principalmente, o importante papel dos escritores-críticos para a definição e a garantia das grandes obras como bem cultural eternamente vivo entre as gerações. “Os escritores-críticos modernos têm a preocupação pedagógica de fornecer aos mais jovens um currículo mínimo de leituras formadoras, e esse traço pedagógico está presente em qualquer listagem de autores, desde a antiguidade” (Perrone-Moisés, 1998, p.63).

Ademais, a crítica literária descrita pela estudiosa ataca ferrenhamente as reivindicações do Pós-Modernismo para uma abertura do cânone, em virtude de ter como propósitos aspectos como: “heterogeneidade, diferença, fragmentação, indeterminação, relativismo, desconfiança dos discursos universais, dos metarrelatos totalizantes

(identificados com totalitários), abandono das utopias artísticas e políticas" (Perrone-Moisés, 1998, p.183). Contrária a tal proposta, considera dois argumentos: o primeiro deles é o de que este sempre se manteve aberto a acréscimos ou exclusões, por essa razão, apresenta um caráter provisório; o segundo compreende a autoridade pela qual os juízos especializados são estabelecidos ao longo dos tempos, implicando, pois, tradição e duração. Dessa forma, seria impossível a existência de um cânone literário universal que abarcasse as tradições mais diversas, assim:

> O conceito de cânone é próprio de uma determinada cultura, precisamente a nossa. Outras culturas letradas têm suas tradições, mas elas não são concebidas como cânone, simplesmente porque têm outra concepção de tempo e, portanto, da tradição. [...] Qualquer lista é contestável e condenável, se for reavaliada a partir de critérios estranhos a sua elaboração. Os pressupostos do cânone universal (aquilo que pretende, não necessariamente o que alcança) são a universalidade, a hierarquia (de valores e de indivíduos que os possuem) e a durabilidade. Portanto, o mais coerente, por parte dos defensores das categorias até agora excluídas do cânone ocidental, seria a proposta de abolição do mesmo e não, como tem acontecido, o desejo de refazê-lo a seu gosto ou de nele figurar. Os particularistas deveriam falar em currículos ou repertórios, jamais em cânones (Perrone-Moisés, 1998, p.198).

Consoante as palavras apresentadas acima, vemos uma definição bastante clara sobre a compreensão do cânone. Antes de tudo, é dentro de uma determinada cultura que ele ganha sentido e nela ratifica-se em função de suas características, como principalmente o tempo, a hierarquia e a durabilidade. Por essa razão, funciona como um padrão, um modelo, uma referência a partir da qual outras obras podem ser inseridas. Isso também não a exime de julgamentos que possam servir como critério de exclusão e, que qualquer lista em comparação com o cânone, vai gerar diferenças ou divergências.

Portanto, dispondo de seus aspectos em particular, ele torna-se único e um diferencial em relação ao elemento que a ele se compara. Apesar de gerar distanciamento entre as partes, as comparações nos dão parâmetro para o reconhecimento de que toda cultura ou literatura ocupa o seu lugar e apresenta traços distintivos, cada um em sua particularidade.

> Valorizar o "cânone ocidental" não é menosprezar outros cânones de outras tradições; é apenas reconhecê-lo como uma das tábuas de orientação de determinada cultura que por acaso é a nossa. [..] O cânone, como a cultura, segue o seu caminho. O que podemos fazer é contribuir para que esse caminho não seja desprovido de memória e de projeto (Perrone-Moisés, 1998, p.202).

Com o passar do tempo, o cânone deixa de ser absoluto e, mediante as culturas e as literaturas, reivindica-se a consideração de que ambos apresentam seus devidos valores e, estando em sociedade, não deixam de ser julgados. Talvez, a negação de um ou de outro consista em crítica mais radical, cuja visão limita-se em função da particularidade de seu próprio campo, levando-nos a equívocos interpretativos quanto aos aspectos anteriormente

mencionados. A citação acima é um discurso em defesa da literatura canônica e dos clássicos que a ela pertencem, porém, não deixa de reconhecer outras expressões artísticas e culturais. Se a defesa é feita de maneira contumaz, é porque é um patrimônio da humanidade e indispensável ao conhecimento de todos.

Ademais, o reconhecimento de outras formas expressivas não significa que se deva menosprezar ou deixar de conhecê-las. O novo não precisa ser uma ameaça, tampouco, entendido como autossuficiente ou contrário às tradições e ao legado que nos foi deixado como herança de tempos anteriores. Em se tratando da literatura, o novo nunca é novo em sentido pleno, visto que as tradições culturais e literárias sempre foram espelhos, nos quais este se reflete e significa, em grau maior ou menor.

Outra questão pertinente ao cânone literário diz respeito à literatura na era da globalização, aspecto em muito discutido por Perrone-Moisés (1998). Suas considerações se delineiam em torno de uma aspiração futura que não se reduza a técnica e economia. Ao que parece, não se vive mais tão somente a era da rivalidade ou do reconhecimento das diferentes culturas, também é necessário reconhecer o que denomina de "descultura". Esta se deve em muito a cultura de massa pelo seu caráter industrial. "O que se vê é uma proliferação de dados superficiais, relativo a todas as áreas e todas as culturas, embalados em invólucros vendáveis e perecíveis na memória dos usuários" (Perrone-Moisés, 1998, p.204).

O que nos leva a questionar dentro do que foi apresentado pela autora, no que concerne à cultura de massa, é se ela realmente é essa leitura descartável que em nada acrescenta aos seus leitores e que visão e opinião eles apresentam dela. E se, nesse mundo de publicações, não existem obras com alguma qualidade.

Ler literatura de massa nos desmerece como leitores? Ler literatura de massa nos impossibilita de ler o cânone? Acreditamos que não, sobretudo, quando a escola cumpre seu papel na formação de leitores sensíveis à recepção da beleza das grandes obras, com toda a carga valorativa e estética que apresentam. Não há como não se sentir tocado à leitura da literatura canônica quando a obra é mostrada a partir de si mesma e com toda a carga significativa que o texto implica. Talvez nossas próprias experiências metodológicas tenham, em muito, contribuído para afastar os leitores das grandes obras. Quem sabe como instituição, nós sejamos também o que separa, afasta, segrega.

Indiscutivelmente, falar de cânone literário é buscar a contribuição de Harold Bloom (1994) sobre a vastidão de textos a que somos expostos e do fator imprescindível de sabermos escolher nossas leituras. Nessa perspectiva, garantindo a perpetuação das grandes obras ao longo dos tempos. Eleitas pela crítica especializada, estas estão sob o crivo de certo elitismo, cuja existência é fator indissociável à "seleção". Além disso, critica as iniciativas

do multiculturalismo quanto a uma abertura do cânone para a inclusão de novas obras. Uma "flexibilização" que, segundo ele, contraria toda uma tradição neutra aos interesses econômicos, pautada, portanto, na qualidade.

Apesar de ser a crítica especializada a responsável por definir o pertencimento de uma obra, pela sua grandeza, ao cânone, sua legitimação acontece, principalmente, pelas instituições de ensino. Assim, implica considerarmos sua responsabilidade em torno da garantia do acesso e fruição dessa literatura. Como herança cultural, não se trata tão somente de designar conceitos, em que esta seja tomada como uma lista de livros de estudo obrigatório, mas de sua perpetuação através das gerações por seus critérios artísticos, originalidade e distanciamento de uma ideologia social determinante. Sobre isso, afirma que "o valor estético emana da luta entre textos: no leitor, na linguagem, na sala de aula, nas discussões no interior de uma sociedade" (Bloom, 1994, p.51).

Talvez os equívocos estejam na forma de sua institucionalização e abordagem. Garantir gosto e apreço pelas grandes obras é um dos maiores objetivos das escolas para com os seus alunos, porém, para que aconteça, é necessário a exposição desde cedo a elas, de maneira que haja engajamento dos ambientes escolares no direcionamento dos estudantes, a fim de que façam "sábias" escolhas, ou seja, ensinar a ler literatura, mas a escolher também. As escolhas garantem a imortalidade dos textos do cânone.

Todavia, isso depende, em muito, das estratégias metodológicas utilizadas pelo professor, com relação às atividades de leitura selecionadas, devendo, pois, mostrar o grande valor que elas têm, não só do ponto de vista afetivo, mas também de todos os benefícios que propicia, e das exigências desafiadoras ao leitor, como um processo de crescimento. "Só se irrompe no cânone graças à força estética, que é essencialmente constituída por um amálgama: domínio da linguagem figurativa, originalidade, poder cognitivo, saber, exuberância de dicção" (Bloom, 1994, p.42).

Uma obra canônica requer apuro, dedicação, compromisso e, por essa razão, exige tanto de seu autor quanto de seu leitor, um certo esforço percebido na produção e experimentado pelo processo de recepção, a partir do deciframento dos sentidos e significados impressos no texto. O que não se dá, a priori, numa leitura única. Talvez o que falte, realmente, é contato com o texto, uma maior presença das grandes obras no cotidiano dos leitores, nas instituições de ensino.

Em posicionamento bastante favorável ao que apresenta Bloom (1994), Calvino (2002) atesta uma carga predicativa aos clássicos, atribuindo a essas obras um valor incontestável, a partir de um percurso de definição que, de maneira geral, as revela da seguinte maneira: os clássicos são livros dignos de uma eterna releitura, aspecto duradouro que deriva de um amadurecimento do leitor, para quem, com o passar do tempo, não

responde mais a ânsia inexperiente do primeiro encontro, típico de nossa juventude; os clássicos são livros que trazem uma inenarrável riqueza para quem os lê, a quem permite-se experimentá-lo, pelo prazer paciente e digno de sentir os significados e minúcias múltiplas, embora nunca totalmente decifráveis. Por fim, "*13. É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo. 14. É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível."* (Calvino, 2002, p.12)

A ideia de clássico trazida por Calvino não apenas demarca a importância das obras consagradas da literatura, todavia as revela dentro de uma mística simbólica e subjetiva, completamente persuasiva, ao convite de sua leitura. Uma paixão singular que, se sentida na escola, garantiria sua hegemonia incontroversa, não pela imposição da leitura, entretanto, por, de certa forma, prescindir à atualidade "nova" e fugaz. O clássico é aquele que fica e se imortaliza, mesmo diante de um milhão de escritos inteiramente ao nosso dispor, ou que mesmo que nos permita experimentá-los, o seu lugar é sempre o nosso preferido. Talvez possamos inferir que o clássico só não se imortaliza para aqueles que não o conhecem verdadeiramente, para quem o encontro tenha se feito superficial, raso e autoritário.

Para Machado (2002), os clássicos são obras cujo valor é inestimável e sua leitura um fator indissociável das práticas cotidianas da escola, devendo, pois, fazer parte do repertório dos alunos desde cedo, ampliando sua bagagem cultural e afetiva. O objetivo é propiciar um contato aprazível com as obras literárias e desenvolver conhecimento vasto de um bom número de narrativas clássicas. Para tanto, as ações de um mediador são fundamentais.

Ante o que já discutimos e apresentamos, a partir dos autores citados, torna-se mais que evidente a necessidade da garantia do direito ao cânone. São incontestáveis os benefícios da leitura das obras clássicas, uma seara predicativa que não apenas destaca a leitura como dimensão prática e objetiva, mas, sobretudo, subjetiva, pessoal e coletiva.

Assim, acreditamos, potencialmente, no cânone como bem incompressível, não somente por seus valores e qualidades antes enumerados, mas porque, acima de tudo, trata-se de um bem cultural indispensável a nós como seres humanos de capacidades afetiva e intelectiva, em muito dependentes do que lemos. Por isso, a escola (enquanto espaço democrático e difusor) desempenha um papel incontestável como lugar de diferentes aprendizagens, seja para agirmos criticamente em sociedade, seja para conhecermos o mundo e a nós mesmos. Para tanto, é a literatura aspecto indissociável de tal processo.

Portanto, uma lista de livros ou o direcionamento do que deve ser lido, em muito, depende da escola, mas, nem sempre lhe é exclusividade, por mais que este seja seu desejo, sobretudo no tempo em que vivemos, de formas comunicativas cada vez mais diversificadas

e de um mercado competitivo e capitalista. O que jamais prescindi a leitura da literatura canônica, dada a função democrática das instituições de ensino.

Com uma visão mais particularizada e sob uma problemática já apontada nas definições e discursos em torno do cânone (clássico) literário, Zilberman (2017) traz questões bastante importantes a considerarmos em nosso tempo. Revela a leitura e a formação de leitores dentro de um contexto que exige pensarmos em mudanças onde novas configurações surgem. "O interesse por questões relativas à leitura e ao comportamento do leitor decorreu sobretudo dos efeitos gerados pela indústria cultural, cuja ascensão provocou modificações radicais no panorama geral dos Estudos Literários" (Zilberman, 2017, p.20). Tais mudanças se devem, principalmente, às investidas da indústria cultural na publicação de obras de forma indiscriminada, lançando na sociedade uma quantidade de autores e títulos, geralmente, voltados para os interesses e expectativas dos leitores. O que não significa dizer que a diversidade seja problema.

Esses fatores, em princípio, tornam-se as essencialidades, o resultado é, muitas vezes, a produção de livros muito mais interessados nos valores capitalistas, do que na sua qualidade artística e estética. Como isso afeta o cânone e a escola? A resposta a esse questionamento se dirige justamente ao universo de obras à disposição dos leitores, mais próximas de seus interesses e expectativas, são amplamente consumidas pelo público.

De um modo geral, os jovens são os mais fisgados por elas, "afetando" diretamente a escola e as práticas de leitura desenvolvidas nesse espaço. Assim, professores passam a lidar, pelas experiências de leitura dos alunos, com um universo de textos fora da literatura canônica e, muitas vezes, desconhecidos por eles. Geralmente, são vistos por muitos docentes como não leituras, dado o desconhecimento destas, bem como sua recusa em função de uma formação voltada exclusivamente para as obras consagradas da Literatura. Por essa razão, preferem "lidar com obras canônicas e consagradas, ignorando a massa quantitativa de livros lançados, pela indústria editorial, ao mercado consumidor" (Zilberman, 2017, p.25). Cabe, pois, um redimensionamento do que se classifica como leitor e leitura válida em seu processo formativo. Manter a escola atenta a essas questões é uma forma de conhecimento das realidades dos leitores dentro e fora de seu espaço. Concernente a tais asserções, podemos inferir que:

> Não que as teorias da leitura vigentes no mesmo período assim procedam, pois elas tendem a compreender o leitor enquanto um ser unitário, homogêneo, compacto e inteiro, ignorando que cada sujeito a quem se apresenta um objeto a ser lido e entendido, é uma pessoa com qualidades distintas em termos de gênero, etnia, situação geográfica, ocupação, preferências e experiências. [...]em cada sujeito leitor, identifica-se uma composição heteróclita de saberes oriundos de experiências pessoais, história individual e coletiva, memória e inserção a uma comunidade, preferências e influências – identificam-se, enfim, as intervenções mútuas entre o ser humano e o mundo (Zilberman, 2017, p.35).

Conforme as palavras expostas pela autora supracitada, o lugar seguro e hegemônico do cânone encontra-se abalado, em função dos próprios leitores, tendo em vista as diversas situações socias e comunicativas a que estão expostos fora da escola. Anular as experiências individuais de cada um que chega aos espaços escolares é uma tarefa impossível, porém identificá-las e abrir espaço para o diálogo nos parece o mais aconselhável a se fazer.

Embora muitas contestações e resistências sejam amplamente discutidas, a respeito da presença de outras manifestações artísticas e culturais oriundas da realidade "pessoal" dos estudantes, nada as impede de adentrarem os espaços escolares, por serem inerentes à sua própria matéria e seu universo circundante. Não se questiona o lugar do cânone na escola, mas o desenvolvimento de práticas de aprendizagem e abordagem em leitura que vejam as diferentes configurações anteriormente apresentadas. Nesse contexto, observa-se muitas divergências, porém defendemos o prisma da democracia, visto que:

> Em sala de aula, esse posicionamento é o ponto de partida da atuação do professor, que, enquanto docente, promoverá o cotejo entre o patrimônio de cada leitor com o patrimônio social, histórico, político do grupo ou do público com o qual interage, considerando que a obra literária é igualmente esse outro sujeito em que o jogo entre o individual – a criação e a inovação – e o coletivo, traduzido pelos códigos estéticos, ideológicos, tradicionais e canônicos, expõe-se a cada momento em que se dá o contato com ela (Zilberman, 2017, p.36).

A questão do cânone, segundo Durão (2014), deve considerar os equívocos do debate em torno do termo. Conforme vimos, eleger uma obra como canônica implica as considerações da crítica especializada, bem como de seu estudo e legitimação nas instituições de ensino. Dessa forma, a seleção é um aspecto indispensável desse processo. "Como um conjunto de obras selecionadas do universo extremamente abrangente da literatura universal o que define o cânone, portanto, é seu caráter necessariamente restritivo. Cânone e exclusão implicam-se mutualmente" (Durão, 2014, p.).

Ademais, talvez devamos pensar que os novos tempos revelam outros leitores e em contextos totalmente diversos, por essa razão, querê-los com os mesmos gostos e preferências seria uma prática quase, se não, impossível na totalidade que abarca o termo. Acreditamos, pois, que a complexidade da sociedade não aceita consensos unânimes, não porque a escola não queira, mas porque o seu universo de alunos já não mais aceita. Então, cabe a nós desenvolver alternativas em que as diferentes posições acerca desse assunto sejam avaliadas e da melhor forma possível conduzidas em sala de aula.

Sob esse panorama, inferimos que a censura ao alheio ao cânone talvez seja a raiz de muitos problemas relacionados às atividades de leitura realizadas em sala de aula. Agravada ainda mais pelos professores das escolas e pelos próprios cursos de Letras, por desconhecerem ou pouco leem literatura, inclusive os textos cânones.

Análoga a tais questões, em posicionamento mais amplo e um tanto diferente do que anteriormente apresentamos, Graça Paulino (2004), no artigo intitulado "Formação de leitores: a questão dos cânones literários", problematiza a discussão de valores intensificados a partir dos anos 70. Isso se deu em virtude de os estudos culturais dialogarem com a teoria crítica da cultura sobre seus ideais, principalmente, no que concerne à valorização de grupos perseguidos ou discriminados. Dessa forma, colocando em questão os cânones estéticos de produção e recepção, afirma que:

> textos modelares por seus elementos coerentes e relevantes se destacam em duas modalidades: a de construção, que abrange qualidades do trabalho de linguagem, do modo de contar, e a de significação, que abrange os componentes de uma narrativa social e existencialmente relevante, capaz de ampliar as dimensões dos mundos vividos e imaginados pelo leitor (Paulino, 2004, p.50).

A escola desempenha o poder de seleção e de orientação das leituras que os estudantes devem fazer. No entanto, é um universo bastante restrito e que não dá a possibilidade de escolha no sentido exigido pelo termo. Como se trata de uma literatura "nova", Paulino (2004) expressa que esta pode estar sujeita a interferências do marketing editorial, de certa forma influencia na produção destinada a esse público. Em espaço propício para a escolha, se veem atraídos por títulos bastante adversos ao que a escola oferece.

Se tomarmos um parâmetro ainda mais amplo, veremos que é fora do ambiente escolar onde a verdadeira seleção acontece, e pelos maiores interessados, os alunos. Hoje, grande parte de suas leituras são esquecidas pela escola, em função da autoridade do cânone escolar. Talvez caiba aqui, uma ampliação da problemática, acentuando a necessidade de um repertório pessoal que, muitas vezes, contradiz o que as instituições de ensino orientam. "Os cânones literários possivelmente ficaram distantes do gosto (consumista?) dos jovens estudantes" (Paulino, 2004, p.59).

Também é justo considerar que o "assédio" a que estão expostos os jovens, pelas grandes editoras e pelo mercado editorial, de maneira geral, leva à escola obras que estão muito além do que indica ou considera relevante na formação de leitores. O cenário, hoje, oferece muito mais desafios e questões bastante emergentes a serem consideradas quando a temática é leitura de literatura. O que se pergunta é como os ambientes escolares agem frente a esse novo desafio, já não tão novo para os nossos dias, e se estão atentos a isso. Portanto, deve se considerar que:

> Se ao menos estivessem próximos do gosto dos professores, haveria uma possibilidade de trabalho literário de formação. Mas poucos professores de hoje tiveram real acesso aos autores "clássicos" ocidentais e aos valores eminentemente literários. Poucos admiram as experiências literárias renovadoras bem sucedidas do século XX, como demonstraram diversas pesquisas sobre leituras de professores (Paulino, 2004, p.55).

Uma preocupação bastante reiterada por Paulino (2004) é a da literatura de consumo, amplamente lida pelos jovens leitores. Segundo a autora, a formação do leitor literário contumaz hoje, já não implica apenas ler obras de um autor premiado. É necessário que estejam ligados à literatura, bem informados e que sejam "capazes de distanciar-se das propostas de consumo da literatura como mercadoria apenas" (Paulino, 2004, p.59).

Acreditamos que o mais aconselhável a se fazer é reconhecer essa literatura, discuti-la com os alunos, a fim de melhor orientá-los das artimanhas do mercado editorial, mas não as reprimir, visto que são textos que circulam socialmente e que estão ratificados nos repertórios de muitos alunos, porém torna-se mister ressaltar o grande compromisso e prioridade da escola sobre a leitura das grandes obras da literatura, assim como que os alunos percebam o seu valor estético e literário a partir da fruição.

Manifestar ponto de vista crítico sobre o que se lê é uma das importantes funções da leitura na escola. Ademais, no que tange à literatura de consumo ou paraliteratura, é preciso levá-la a discussão, de forma que se reconheça o que há de literário nela e de suas características próprias, o que apresenta de ganho aos seus leitores, mas também de suas limitações, na sua dimensão textual, contextual e significativa.

A posição argumentativa de Rechou (2010) revela aportes teóricos mais concentrados naquilo que fica fora, geralmente, das definições de cânone. A estudiosa traz estudos recentes da década de noventa desenvolvidos por um grupo de teóricos, especialmente pelo Grupo de Investigação da Cultura da Universidade de Tel-Aviv, que iniciou uma teoria denominada Polissistemas, a qual se propõe a falar de fenômenos marginais como: "a literatura infantil e juvenil, a chamada literatura de consumo, a paraliteratura, a literatura traduzida, os materiais literários de transmissão oral" (Rechou, 2010, p.76).

Então, o ideal de *corpus* consagrado e seleto é abalado por uma soma de fatores, o que não significa descaracterizá-lo ou imprimir-lhe a inexistência. "O problema de um cânone complicou-se quando apareceram várias línguas e várias tradições culturais, como ocorre nas literaturas modernas" (Rechou, 2010, p.76).

Além do que anteriormente apresentamos, também entram em questão fatores que afetam a escola. Primeiro porque, como instituição legitimadora do cânone, se vê invadida por leituras que estão para além de seus domínios. Segundo que controlar seus entornos seria confrontar aspectos de dinâmicas variadas. Uma batalha que embora travada, dificilmente teria êxito. No que tange a esse aspecto, observa-se que:

> [...] hoje, na canonização, sobretudo se considerarmos as obras literárias dirigidas à infância e à juventude, são muitos os agentes que intervêm no processo, tanto

> escolares como extraescolares, atuando direta ou indiretamente como mediadores entre as obras literárias e o público leitor. Assumem papéis institucionais, empresariais e pessoais e, portanto, criam cânones seguindo seus interesses. Entre esses agentes contamos com os pais, bibliotecários, animadores culturais e o professorado com grande poder de decisão, ainda que este, em parte, esteja submetido aos administradores, com base no currículo desenhado pelas políticas educacionais e socioculturais e mesmo pela cultura escolar de cada instituição, que reproduz a sua ideologia. Também interferem nesse processo as promoções e políticas editoriais, os meios de comunicação e os recursos econômicos (Rechou, 2010, p.76).

Ante o exposto, a escola já não se encontra soberana na educação e instrução por meio de textos escolarizados, segundo orientações da crítica especializada. Embora disponha de capacidade legitimadora, hoje, concorre com forças que, mesmo a contragosto, têm influenciado sobremaneira, os repertórios dos estudantes, ratificando, em contexto escolar, a presença, pela individualidade dos alunos, de leituras não reconhecidas e à margem da definição do cânone único. É mister, pois, que a seleção de textos escolarizados passa por um processo turbulento, visto que as convicções inabaláveis sobre o objeto de ensino da literatura já não são únicas.

Deve ficar entendido que a teoria dos polissistemas não contraria, nem questiona o cânone e seus critérios para eleger uma obra como canônica, tampouco contesta a prioridade que deve ter no ensino de literatura nas escolas ou no meio acadêmico. Intenta mostrar a presença de sistemas outros não abarcados pelo conceito único e sob determinados juízos de valor. Ademais, conforme o que nos apresenta a autora, a formação de outros cânones acontece por diferentes razões e mobiliza diversos setores, muitas vezes, dentro de variáveis empresariais, econômicas e ideológicas.

No que tange a esse último aspecto, as investidas têm se intensificado e gerado a produção de obras, em muito, descomprometidas com padrões estéticos e éticos mais rigorosos artisticamente, há que se reconhecer. Seu poder de alcance dada a acessibilidade, tanto financeira quanto tecnológica, a partir de sua maior difusão pelos meios de comunicação e internet, faz com que cheguem a um numeroso público e em lugares cuja presença, muitas vezes, parece imprópria.

Conforme Cosson (2009) o cânone literário, ou o também denominado clássico ou obra-prima, é um conjunto de autores e obras que são consideradas representativas para uma determinada nação ou idioma. Esse "conjunto" bastante restrito das produções literárias não abarca grande parte das obras lidas e produzidas desde o surgimento da literatura aos nossos dias. Muitas obras ficam à margem dessa classificação. O que, de certa forma, justifica as asserções apresentadas anteriormente quanto à existência de outros cânones. "o conceito de **cânone**, que engloba aqueles livros tornados únicos, quase sagrados – e, vale dizer, em geral pouco lidos" (Freire, 2010, p. 195).

No escopo do diverso, observamos que falar de cânone implica uma problemática bastante discutida e cheia de controvérsias. Buscamos, a partir do exposto nesse item, discuti-lo a partir de pontos de vista que o apresentam como força literária indispensável ao acesso e conhecimento dos leitores, por se tratar de um bem cultural imprescindível a todo cidadão, corroborando a defesa argumentativa da crítica, por meio de uma adjetivação real e incontestável.

Assim, mostramos que a literatura canônica carrega uma carga opositiva em relação ao que ela é comparado, um fator que lhe é inerente. Por seu poder valorativo, estético e artístico, consagrado através dos tempos, ocupa um lugar privilegiado. Conforme verificamos, falar em privilégio não significa considerar o isolamento do cânone como matéria única de ensino de literatura na escola. Isso se deve, sobretudo, porque vivemos em sociedade e participamos de mudanças e variações que não apenas se dirigem às instituições que dela fazem parte, mas da própria maneira de viver dos sujeitos. Dessa forma, somos afetados por transformações que nos oferecem uma dinâmica para qual seríamos incapazes de nos fechar. Nesse contexto, considerando o ensino de literatura: *É cânone e ponto final na sala de aula?*

A esse respeito, manifestamos considerações que, ao mesmo tempo em que nos oferecem respostas bastante pontuais a tal questionamento, nos dão a oportunidade de melhor conduzir o ensino de literatura na escola, considerando as transformações e o tempo em que nos encontramos. Ao se reportar a tal realidade e ao cânone escolar, Rezende (2012) aponta algumas problemáticas hoje enfrentadas na escola, sobretudo no Ensino Médio, etapa em que a arte literária ganha maior densidade e presença no cotidiano dos alunos. Partindo da crítica comum ao ensino de Literatura, em pesquisa realizada, afirma que:

> Diferentemente do tradicional ensino baseado no estudo do cânone, no caso do ensino médio (etapa da escolaridade a que se atêm os artigos de autoria de Annie Rouxel neste livro) – que paulatinamente foi se transformando ao longo das décadas em uma lista de características de escolas literárias que prescindem da leitura do texto–, a "leitura literária" questiona a pretensa objetividade das leituras que privilegiam exclusivamente a palavra do especialista, reproduzida na maior parte das vezes de modo descontextualizado e fragmentado nos manuais didáticos. Isso não significa, contudo, eliminar da escola as obras "canônicas", mas sua presença estaria condicionada a uma leitura efetiva, o que decerto reduziria drasticamente a quantidade de livros presentes nas listas obrigatórias do ensino médio ou dos vestibulares. Tendo em vista os obstáculos que apresentam em termos de linguagem e de visão de mundo, a leitura dessas obras geralmente é dificultosa e lenta, como revelam estas jovens de ensino médio (leitoras vorazes de romances variados, em especial dos *best-sellers* contemporâneos) de uma escola particular, em conversa gravada por uma de nossas pesquisadoras (Rezende, 2012, p. 12).

Ante o exposto, não se trata de discutir a presença ou não do cânone, acreditamos que isso tenha ficado claro, mas de redefinir, rever, reelaborar e mesmo refletir sobre

práticas em que a definição pela adjetivação apresentada à literatura canônica não é experimentada pelo leitor "comum", em função de abordagens metodológicas, em muito, distantes dos verdadeiros prazer e fruição do texto.

Sob tal ótica, podemos inferir uma atividade tradicional, alheia à realidade e tempo dos alunos, fator que afasta um diálogo mais amplo em torno da literatura e de suas relações com a nossa contemporaneidade, considerando obras, leitores, sociedade e cultura no sentido pleno da palavra. Assim, parece que:

> 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. [...]A utilização do texto pode ser outra que o fruto de uma inexperiência: as aproximações efetuadas pelo leitor podem ser conscientes e remeter [...] a uma vontade de interagir leituras e vida, o simbólico e o real. Trata-se então não de um fracasso, nem de uma incompetência, mas de ver a obra em uma cultura ativa não só no seio da literatura, mas na relação literatura/realidade (Rouxel, 2012, p.159).

Cânone e escola parecem configurar-se numa relação que para os nossos dias parece bastante contrastante, não pela iniciativa da escola, mas porque a nossa realidade temporal nos apresenta questões que geralmente ficam à margem dos ambientes escolares, em função da exclusividade da literatura canônica, como se a literatura a ela se reduzisse. A esse respeito, é necessário:

> Deixar claro que a literatura não pode ser reduzida ao sistema canônico. Na verdade, como argumenta Itamar Even-Zohar em *polissistem studies* (1990), ela é constituída por um conjunto de sistemas. Trata-se, pois, de um polissistema, que compreende as várias manifestações literárias. Esses sistemas em conjunto com o sistema canônico, precisam ser completados na escola, assim como as ligações que mantêm com outras artes e saberes. É essa visão mais ampla da literatura que deve guiar o professor na seleção das obras (Cosson, 2015, p.47).

Sabemos que a escola não é a única responsável pela indicação das leituras que os alunos fazem, muitas vezes, escolhas acontecem por iniciativa dos estudantes e pode revelar um universo de textos ainda desconhecidos pela escola. Por essa razão, são reprimidos em função da alegação de serem impróprios para tal ambiente.

Portanto, se os professores estiverem atentos aos alunos poderão descobri-los e perceber que sua abordagem e conhecimento configura-se como uma forma de melhor direcionar os textos literários em sala de aula, não só pelo conhecimento do repertório dos alunos, mas também porque permite uma seleção de textos dentro de suas preferências e interesses de leitura. Esses últimos aspectos estão muito relacionados à realidade e universos culturais dos alunos. Dessa forma, pode revelar a leitura de obras consagradas do passado, assim como contemporâneas, sejam elas do cânone ou não, configurações bastante presentes nas escolas de educação básica. Assim:

> Trata-se, na verdade, de permitir às escolas de ensino médio "que se apropriem da herança cultural na qual elas vivem" ou ainda de lhes dar "acesso a esse patrimônio comum da humanidade", de lhes fazer "adquirir os elementos de uma cultura comum [...] A cultura literária não é esse absoluto, esse ideal em direção ao qual deve tender o sujeito, mas um espaço simbólico composto às vezes de referências comuns e outras vezes de referências pessoais reconfiguradas por sua subjetividade. Ela não é essa abstração, lugar de um consenso ilusório, mas um conjunto limitado e móvel de dados concretos, marcados pela singularidade do sujeito e constituindo-a (Rouxel, 2012, p.168).

Como uma literatura mais "exigente", segundo Bourdieu (2007), as obras produzidas pelo campo de produção erudita (canônica) exigem do receptor um tipo de disposição adequada à compreensão de seus princípios estéticos. Além disso, estes receptores devem ser/estar aptos a receber essa cultura. Supondo-nos concluir que se deve à escola o desenvolvimento das habilidades necessárias à fruição da arte erudita, tendo em vista a sua complexidade estética e forma de produção.

Some-se a isso, a importante função de assegurar a consagração e a transmissão dos bens culturais. A esse respeito, afirma que além dessa responsabilidade cabe à instituição escolar a consagração das obras do passado pelos "consumidores apropriados a canonização das obras como clássicas pela inscrição nos programas" (Bourdieu, 1996, p.169).

Antes de chegarem à escola, o processo de canonização se dá, em primeira instância, por "todo um corpo de profissionais da conservação e da celebração, historiadores da arte e da literatura, exegetas, analistas, faz parte das condições de entrada no campo de produção restrita" (Bourdieu, 1996, p.273). O processo de canonização, portanto, não depende apenas dos leitores, de maneira geral, mas de leitores em particular (geralmente a crítica) e das instituições de ensino.

Sob tal ótica, podemos inferir que além de reproduzir e legitimar o cânone, a escola ainda tem que dar condições para o alcance dessas obras, a partir do desenvolvimento de competências específicas. Por essa razão, torna-se necessário o contato com a literatura canônica desde cedo e a responsabilidade do professor no desenvolvimento de metodologias que favoreçam o alcance delas. No tocante a esse aspecto, Bourdieu (2007) afirma que as obras da literatura erudita, assim como toda e qualquer manifestação artística erudita, são obras puras, abstratas e esotéricas.

Tais características se justificam por: exigir do receptor as disposições estéticas necessárias aos princípios de produção; por exigir enfoque específico; e por sua estrutura complexa, exigir referências à história das estruturas anteriores. Ao tempo em que o autor revela a cultura erudita como constituída por códigos específicos, os quais conferem-lhe suas singularidades, também nos permite supor a exigência de um leitor capaz de fruir a arte por atender ao que a obra impõe.

O final das considerações do autor nos direciona aos empecilhos que podem ser responsáveis por dificultar tal processo, dentre eles a escassez do acervo de obras canônicas nas bibliotecas das instituições de ensino. Além de serem restritas, raramente, esse acervo contempla uma quantidade considerável de exemplares de uma mesma obra, fator que impossibilita um trabalho mais efetivo das atividades de leitura, compreensão e fruição da literatura na escola. Ademais, a falta de comprometimento do educador, a respeito da garantia de tais códigos, pode ser também responsável pela distribuição desigual citada por Bourdieu (2007).

É condição necessária à escola o conhecimento do gosto, a fim de percebermos e conduzirmos as diferenças de forma harmônica, reconhecendo-as, mas também, por seu princípio organizacional dos saberes, saber as delimitações a que estão sujeitos certos conhecimentos. No entanto, tal delimitação não precisa apresentar-se de maneira ditatorial ou excludente.

Assim, acreditamos que delimitar é saber que aspectos são prioritários e em que grau podem ser abordados. No caso da literatura, seria uma estratégia válida na manutenção da harmonia entre as delimitações e diferenças. Também seria uma forma de garantir a elevação dos estudantes para a apreensão e familiaridade com a arte erudita, no curso das aprendizagens escolares, sem descaracterizar os saberes extraescolares. Como espaço organizado e criador de itinerários responsáveis à transmissão das obras culturais, a escola deve servir-se de estratégias pedagógicas necessárias à aquisição das obras canônicas.

Conforme observamos, a escola deve, em seu itinerário formativo, definir o que vai ensinar e o que é prioridade, principalmente, quais as condições em que esses saberes se efetivam, no que concerne às metodologias utilizadas na sala de aula. Bourdieu (2007) enfatiza tais questões ao citar que as relações que mantemos com a cultura depende muito da sua forma de aquisição. Assim, permite-nos inferir que se as formas de transmissão se derem de maneira inadequada (autoritária, mecânica ou desligada da realidade dos estudantes) corre sério risco de recusa, estranhamento ou negação.

Ademais, a sociedade não se resume apenas ao erudito, que embora muito difuso pela escola, transparece não cumprir seu objetivo, a democratização da alta cultura como um bem cultural indispensável ao conhecimento de todo cidadão, dada a crise de leitura das obras canônicas apontada pela crítica especializada, como por exemplo Cosson (2015), Todorov (2009), Colomer (2007), Perrone-Moisés (2016), entre outros. Ademais, "concorre" com meios de comunicação de massa, mercado editorial e indústria cultural que têm levado às escolas preferências de leitura, em muito, distantes da Literatura

O gosto dado por uma obediência aos cânones da estética pura, ideal das instituições de ensino, nem sempre se cumpre profeticamente como a crítica pró-cânone deseja e orienta,

em virtude de que a escola não controla inteiramente, por mais que essa lhe seja uma vontade, o que os alunos leem ou apreciam como arte, principalmente num momento em que a internet viabiliza acesso a todo tipo de conteúdo cultural.

Assim, pode-se dizer que o valor de tradição, do belo e da arte pura já não são suficientes para impedir que outros artefatos culturais sejam fruídos, o que também não precisa ser visto apenas como rivalidade ou ameaça. Por mais que se evite, a catedral já se encontra invadida e o sagrado já não é mais soberano. Precisamos, pois, conviver com essa realidade, bastante natural e comum para os estudantes. Portanto, ao que parece, nem só de cânone vive o leitor. Supondo a heterogeneidade de culturas e de leitores, dentro e fora da escola.

Asserções que se evidenciam assustadoramente, hoje, pelas ações holofóticas da indústria cultural, da cultura de massa e do mercado editorial. A respeito dessas questões, desenvolvemos o item a seguir, cujo objetivo é problematizá-los a partir da sua relação com a escola, a leitura da literatura e o processo de formação de leitores.

3.2 A indústria cultural e o (não) problema na formação de leitores

Como vimos, seria inevitável não nos referirmos à indústria cultural, mercado editorial e literatura de cultura de massa, nessa pesquisa, visto que os capítulos anteriores apresentam uma realidade bastante enfática e preocupante acerca da leitura da literatura hoje. Em primeiro lugar, a preocupação se deve a uma certa concorrência com a alta literatura e a cultura erudita, vistos como ameaçadores por oferecerem um conteúdo cultural mais acessível ao grande público, e pelas estratégias na divulgação, circulação e rentabilidade econômica que podem gerar. Esse último aspecto é tomado por grande parte da crítica como a força motriz da criação do material cultural por eles oferecido.

Em segundo lugar, pelos interesses econômicos, a arte perderia muito de sua singularidade, visto que o valor e a qualidade estética não seriam os aspectos priorizados, uma afronta àquilo que lhe dá legitimidade como arte verdadeira. Em terceiro lugar, partimos de uma abordagem em que consideramos os bens simbólicos e sua definição através de suas relações. Por essa razão, muitas vezes, recorreremos a dicotomizações, a fim de melhor compreendermos como tais fenômenos se interrelacionam, bem como em que medida se afastam, com ênfase, sobretudo, na formação de leitores em ambiente escolar.

Considerando a contemporaneidade e as culturas juvenis em sua singularidade, como instituições formativas, as escolas devem ampliar a visão sobre os jovens participantes e atuantes em sociedade, e compreender o seu compromisso com a sua educação, nesse sentido, a BNCC orienta que:

> Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas. [...] Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (BNCC, 2017, p.463)

É necessário que as instituições de ensino compreendam que os sujeitos escolares não se desligam do mundo, tampouco se limitam ao conhecimento que a escola oferece, considerando a emergência transformativa pela qual passa a nossa contemporaneidade, e o amplo acesso aos diferentes bens culturais.

Dentro dessa variável, podemos perceber a função da escola de uma maneira bastante ampla, no sentido de que a construção do conhecimento se faz mediante a mobilização desses sujeitos e sua atuação na dinâmica social. O que implica percebê-los nas suas conjecturas culturais, socias e subjetivas. Essas asserções abrem espaços para a necessidade de um trabalho em leitura que os tome imersos em tais contextos, ademais reafirmam o compromisso na observação, ação e reflexão crítica de suas realidades sobre o que recepcionam dentro ou fora da escola.

Diante desse contexto, precisamente sobre as atividades de leitura da literatura, temos presenciado nos últimos anos a presença e a influência marcante da indústria cultural nas preferências de leitura de muitos estudantes, realidade que se intensifica no Ensino Médio. A literatura de cultura de massa com os seus *best-sellers* tem mobilizado a opinião da crítica sobre as obras que oferece e da sua presença nas instituições de ensino, dada às intenções do mercado capitalista e a possível ameaça ao consumo e produção das grandes obras.

As técnicas de reprodução e o constante desenvolvimento tecnológico agem como facilitadores desse processo, acelerado pela publicidade persuasiva e, muitas vezes, naturalizada e despercebida pelos alunos. Cabendo à escola abrir espaço para a reflexão e abordagem de tais questões, orientando os estudantes para uma análise reflexiva e crítica do

material de leitura oferecido pela sociedade, sem desmerecer os leitores que delas se apropriam.

Não se trata de reduzir as obras da literatura de massa e seus leitores ao desprestígio, mas de compreendê-las dentro de sua dinâmica própria, naquilo que de literário apresentam e quais seus limites de alcance. Ao mesmo tempo, propiciar um maior convívio dos alunos com leituras mais desafiadoras, a literatura canônica, de modo que possam vivenciar a beleza e a grandeza desses textos em suas dimensões, éticas, estéticas, afetivas, etc.

Pensando a relação entre a escola e a indústria cultural, pode-se dizer que:

> na formação do leitor literário traz, então, importantes pontos para debate. No âmbito da escola, como a instituição ou o professor poderia decidir a literatura a usar para formar o leitor em sala, e como poderia oferecer liberdade e não limitar o aluno em seus interesses? Como o professor poderia agir para que a formação do leitor de fato respeitasse os interesses desses leitores, crianças e jovens? Tendo em vista as questões ideológicas presentes na produção pela indústria cultural administrada por adultos, o professor se vê em dificuldades, nesse sentido (Sanfelici; Silva, 2017, p.280).

Isso acontece porque a orientação é a de que as grandes obras são as dignas de serem ensinadas. Em função disso, muitas justificativas se desenrolam, no mais das vezes, assegurando singularidade e qualidade como argumento incontestável. No entanto, não poderão conter a avalanche de obras produzidas pela indústria cultural, tampouco os acessos a elas e seu poder de alcance e circulação.

Nesse sentido, a orientação seria valermo-nos das funções da escola e sua condição intrínseca, a de educar. Não no sentido extremista, mas de mostrar a realidade da indústria cultural e seu poder de alcance, o que não se resume à sua acessibilidade, mas ao conteúdo cultural que oferece aos seus consumidores.

Assim, acreditamos que educar para uma consciência emancipatória seria o caminho mais plausível, visto que os sujeitos estudantes estariam aptos a um consumo consciente, sem que se tornassem reféns e acríticos à sua realidade. No que tange a essa questão, é indispensável que "a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica" (Adorno, 1995, pp. 119 – 122)

Dada a crescente visibilidade dessas questões, a BNCC demonstra preocupação sobre o conhecimento e o posicionamento crítico dos alunos, frente ao contexto do consumismo e da repercussão dos produtos da indústria cultural na sociedade. Admite a função educativa que a escola dispõe para a orientação do pensamento reflexivo e emancipatório dos sujeitos escolares. Expressa que:

> Considerando a presença, na contemporaneidade, da cultura de massa e das culturas juvenis, é importante compreender os significados de objetos derivados da indústria cultural, os instrumentos publicitários utilizados, o funcionamento da propaganda e do marketing, sua semiótica e seus elementos persuasivos, os papéis

> das novas tecnologias e os aspectos psicológicos e afetivos do consumismo. (BNCC, 2017, p.574)

Além da reflexão sobre a temática discutida, é necessário orientar os estudantes para que percebam cada arte dentro da sua cultura e de suas especificidades. A esse respeito, pertinente são as palavras de Bourdieu (2007) ao especificar que a constituição da obra de arte legítima se dá em função da sua irredutibilidade ao estatuto de mercadoria, e também a singularidade de sua condição intelectual e artística. Ademais, é uma arte pura devido à significação, por sua intenção e apreciação meramente simbólicas, e de sua fruição desinteressada.

É tomando esses conceitos como parâmetros, que se volta à indústria cultural e sua relação com arte literária. Fatores que afetam diretamente a escola e a formação de leitores em nosso tempo, sobretudo no que concerne às escolhas de leitura, tendo em vista a força crescente que tal indústria exerce no campo da produção artística literária. Reproduzindo e vendendo obras da literatura erudita, mas também, ferrenhamente, formando gostos e públicos, e investindo pesado na produção de obras da literatura de cultura de massa.

Ao direcionar-se para essas questões, Bourdieu (2007) ressalta que:

> Na verdade, o desenvolvimento de uma verdadeira indústria cultural e, em particular, a relação que se instaura entre a imprensa cotidiana e a literatura, favorecendo a produção em série de obras elaboradas segundo métodos semi-industriais (Bourdieu, 2007, p.102).

Bourdieu (2007) aponta que tais campos são separados pela natureza das obras produzidas, pelas ideologias políticas e teorias estéticas que as definem, assim como a composição social dos públicos a que se destinam. De certa forma, o autor nos convoca a pensarmos na possibilidade da existência de universos abismáticos, cuja convivência pacífica seria, dificilmente, praticável. Ademais coloca-os em instâncias tão opostas que seria quase impossível podermos ler e fruir os bens simbólicos oferecidos pela cultura erudita e indústria cultural, ao mesmo tempo. Tarefa da qual se ocupam muitos leitores de muitas instituições escolares, hoje.

A segregação percebida nas definições dos campos de produção das culturas aludidas por Bourdieu (2007) nos revela uma oposição de valores bastante evidentes. Inicialmente, as esferas incomunicáveis são taxativamente evidenciadas a partir de um certo desenvolvimento médio, incapaz de fornecer algum ganho literário aos leitores, a ponto de deseducá-los para a fruição das grandes obras. Mais que isso, ainda se volta para questões sociais completamente excludentes e descredenciais quanto ao público consumidor dos produtos ofertados pela indústria cultural.

Ademais, traça um perfil de leitor muito impreciso e o generaliza a um público numeroso, imprimindo uma classificação classicista radicalizada. Ao mostrar esses pontos conflituosos, há a reiteração do que alhures discutimos, a respeito da necessidade de distinção entre os produtos da cultura de massa e os da cultura erudita não no sentido de as diminuir, todavia de mostrar suas especificidades. De todo, nos perguntamos se não haveria algum ganho oferecido pelos produtos de uma cultura não erudita.

Poderíamos ampliar tal asserção e contestar a reverência ao erudito como cultura exclusiva e única, não no sentido de negar-lhe o valor, mas de reconhecimento de outras expressões culturais. E que a sociedade se estrutura indistintamente pela expressividade de um público diversificado que, pode se apropriar da diversidade que o mundo lhe apresenta, embora lhe sejam impostas certas limitações. Quem sabe, necessitamos de uma superação da rivalidade e concorrência que impossibilitam o acesso aos diferentes bens culturais, sejam legitimados ou não. Não se trata de fetichismo, mas de pensar a diversidade cultural.

Com uma crítica bastante tempestuosa à indústria cultural, Horkheimer e Adorno (1985) expressam preocupações que se direcionam a uma padronização, de modo que as produções culturais se revestem de semelhança, uma produção que visa a disseminação de bens, cuja finalidade é a satisfação de necessidades iguais. São o resultado das expectativas desejosas do público, por essa razão, aceitos sem contestações. Na verdade, são, segundo os autores, uma ameaça à arte séria, visto que sacrificam a diferença entre a lógica da obra e a do sistema social. Assim, artisticamente, os verdadeiros talentos já nascem fabricados e o material produzido empobrece, sobremaneira, os materiais estéticos. A gramática de seus produtos atende a previsibilidade, ao magnetismo simbolicamente desvelado em seus consumidores.

A função da escola seria a de “debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.” (BNCC, 2017, p.).

Dessa forma, participar tal realidade não significa diminuir o fruidor dos produtos da indústria cultural, porém de mostrar os limites de alcance deles e despontar vivências e experiências mais significativas e desafiadoras, propiciando o convívio com outras culturas, cujos valores são também dignos de apropriação. Saber fazê-lo é um desafio, todavia não uma irrealidade. Por mais que a crítica dos autores defendam a ideia de qualidade da arte em sua singularidade, deixam claro a existência da indústria cultural e de sua participação crescente na sociedade, abarcando os mais diversos segmentos, estando entre eles a escola e o processo de formação de leitores.

Reiteramos a referência dada à sua gramática e de como adentra o ambiente escolar pela experiência de leitura dos alunos. No que concerne à produção literária, a indústria cultural oferece a seus leitores uma identificação imediata com a realidade, gerando expectativas e confirmando-as de maneira com que são facilmente apreendidas. Funcionam como estimuladores de leitura por não impor desafios de natureza mais cognitiva, mas também não deixam de desenvolvê-los. "A literatura da indústria cultural da atualidade se encontra no interior de um conjunto atraente, variado e amplo de instrumentos de lazer que oferecem técnicas mais complexas de contar a história" (Sanfelici; Silva, 2017, p. 280). Características bastante influenciadoras dos leitores para esse tipo de leitura.

Paulino (1987) já demarcava a existência de uma sociedade do consumo industrial e as possíveis consequências geradas por ela, considerando o gosto e a massificação, amplamente difundidos pelos meios de comunicação de massa. Para a autora, estabelecem uma uniformização contestadora do diferente e instauram o medo das pessoas parecerem ridículas, em função de não se enquadrarem no desejo comum das massas. Hoje, as artes passam também à categoria de produtos de consumo e revelam a influência e o poder que a indústria cultural exerce sobre a sociedade, na produção e circulação de livros, discos, revistas, programas de televisão, ou seja, toda a produção cultural que atinge o grande público consumidor. Segundo a estudiosa:

> A indústria cultural tem muito poder em nossa sociedade. Ela é que determina o que vai chegar ao nosso conhecimento, ela é que nos oferece a arte que podemos apreciar. A influência da indústria cultural nas sociedades contemporâneas praticamente não tem limites. (Paulino, 1987, p.19)

As palavras da autora colocam em evidência a urgência dos espaços escolares em orientarem a sociedade pelo seu papel educativo, não no sentido de coibir a apreciação dos produtos oferecidos pela indústria cultural, mas de pôr em debate toda a carga simbólica que carrega. Para tanto, propiciar debates em torno desse assunto torna-se, hoje, conteúdo indispensável aos currículos escolares, cabendo ao professor desenvolver atividades e estratégias metodológicas para desenvolver o pensamento crítico e emancipatório dos estudantes. Principalmente porque, "a questão da indústria cultural [...] adentra as escolas e processos de formação de leitor literário, tendo, porém, a consciência demonstrada de que sua atuação sobre as crianças e jovens se dá, também, para além dos muros da escola." (Sanfelici; Silva, 2017, p.278)

3.3 O mercado editorial, a literatura e a escola

O mercado editorial exerce, hoje, forte influência nas escolhas e preferências de leitura de um vasto número de leitores e movimenta uma produção numerosa de livros, estando entre eles obras com diferentes interesses e objetivos. Tais aspectos implicam também a tarefa do editor, o compromisso das editoras e a forma como os livros passam a ser compreendidos.

Silva (2018) assevera que a atividade de edição é muito importante e responsável pela produção e circulação de conhecimento, ademais se dá em consonância com a atividade de várias instituições, estando entre elas escolas, bibliotecas, universidades, meios de comunicação de massa, além de intelectuais e leitores. Assim, para compreendê-lo é necessário que observemos todos os atores envolvidos nesse processo, autores, leitores e, principalmente, a sua capacidade intermediária exercida entre o texto escrito e o leitor. Com um pensamento semelhante, Chartier (1999) revela que, na elaboração de um livro, podemos distinguir dois conjuntos de dispositivos, o primeiro se dirige às estratégias textuais e às intenções dos autores. O segundo, se direciona às decisões de editores ou às limitações impostas pelas oficinas impressoras.

Epstein (2002) destaca que hoje, a atividade editorial se encontra numa veia de transformação, oportunizando inovação, erro e melhora. Isso se deve às novas tecnologias, impulsionadoras da edição de livros e desvio do compromisso e natureza das editoras. Como consequência, alcançou um mercado varejista de livros que propiciou a produção de *best-sellers* e a formação de um mercado cada vez mais homogêneo.

O forte marketing editorial em torno dos *best-sellers* fomenta um consumo cada vez mais crescente delas, formando públicos e gostos bastante dirigidos pelo mercado. Em vista dessa propagação, ao que parece uma realidade que tende a investimentos cada vez maiores, atingem espaços diversos, dentre eles a escola. São frequentes nas listas dos livros da literatura infantojuvenil mais lidos e passam a fazer parte do repertório de leituras preferidas de muitos jovens leitores, principalmente no Ensino Médio. Mostrando a força exercida pelo mercado editorial também nos espaços escolares, imprimindo desafios na formação de leitores, sobretudo no que concerne à leitura das obras canônicas.

Considerar o potencial do mercado editorial, em torno das questões que envolvem a produção literária e o consumo das obras, parece demonstrar uma realidade bastante perceptível hoje: acreditar "que a publicação de livros é um negócio de mercado de massa." (Epstein, 2002, p.43). Embora não seja essa a visão sob a qual pensa a figura do editor, observamos que grande parte das editoras se erguem a partir dessa convicção. Esse processo ainda se intensifica com o advento da internet e as possibilidades criadas, facilitando a vida de muitos escritores literários, visto que podem, independentemente de qualquer editora,

fornecer diretamente seus escritos aos seus leitores. Massificando ainda mais os acessos aos textos produzidos, sobretudo, das obras da literatura de massa.

As palavras reiterativas do autor evidenciam uma maneira mais rápida de atingir o leitor e de manter diálogo com ele, a partir da produção de suas obras. No entanto, ao mesmo tempo em que abre espaço para uma seara de produções, estando entre elas os *best-sellers*, também amplia espaços para a divulgação e propagação das obras da literatura canônica. Ao que parece, os leitores estão mais bem preparados para a receptividade de obras mais acessíveis, com as quais mantêm um certo apreço e uma identificação mais imediata. Em se tratando da expansão proporcionada pela internet, verificamos que esta independe da vontade da escola e passa a oferecer diferentes produtos culturais também à margem de seus domínios. Coibi-los seria uma luta maior do que se imagina, visto que não depende apenas do controle dos sujeitos escolares, mas de uma luta travada contra o mercado editorial. Seu campo de atuação se configura na possibilidade de um pensamento emancipatório e crítico acerca do que consomem.

Assim, é também uma questão de convivência com as grandes obras dentro de seus muros, porque, fora, a publicidade e o mercado editorial se encarregam de tornar acessíveis as obras de categoria *best-seller*, processo facilitado com o advento da internet. Tal diversidade não significa o fim dos clássicos, mas de um trabalho melhor direcionado pelas instituições de ensino na oferta da literatura consagrada. Também não nos impossibilita de termos acesso ao entretenimento e de isso significar a impossibilidade de programas culturais eruditos. Tampouco, que sejam sujeitos incapazes de perceber as estratégias e marketings do mercado editorial. Fator que é uma realidade. Para tanto, deve-se destacar a relevância dessa temática e seu conhecimento pelos educadores.

Portanto, de acordo com Andruetto (2012), sempre haverá a investida de:

> Estratégias econômicas dos grandes grupos editoriais, o leitor – e mais ainda o leitor criança e o leitor jovem – é muitas vezes, condicionado de antemão por informações e conteúdos impostos por meio de elementos extraliterários. Nas capas dos livros, na publicidade e na divulgação das listas de obras mais vendidas, a qualidade literária de um livro costuma ser um assunto cujo valor passa para segundo plano. O imperativo único da rentabilidade fornece as pautas que um livro deve seguir para que tanto o escritor como leitor/consumidor se adequem a elas [...] a questão dos "valores" se converteu, assim, num fértil recurso de venda de livros [...] (Andruetto, 2012, p.57).

O fato é que o reconhecimento do "valor" que uma obra apresenta depende muito das experiências de leitura que temos. Primeiro no próprio seio familiar, e depois a partir do que nos oferece a escola. Ter claros os princípios que conferem valor a uma obra irão depender do tipo de material cultural oferecido, da constância dessa oferta, mas também das competências de leitura que os leitores desenvolvem, a partir das ações metodológicas da

escola na oferta da literatura. Só teremos construído parâmetros para uma avaliação crítica segura do que lemos (e isso implica todo tipo de leitura a que temos acesso), se as instituições de ensino estiverem atentas a essa questão, e comprometidas com a formação de leitores que sejam capazes de construir juízos críticos acerca de suas leituras, independente do material cultural consumido.

Ademais, lê-lo não se configura como um problema, este só ocorre quando assimilamos as coisas de forma apática e passiva e limitamos nossa experiência a uma coisa única, sem nos darmos oportunidade de experimentar desafios mais enriquecedores, os quais nos fornecerão conhecimento necessário para comparar e julgar de maneira justa. Assim poderemos emitir juízos de valores amparados em amplo conhecimento e sob perspectivas variadas.

Por mais que a indústria editorial exerça influência sobre a produção e circulação da literatura, a formação de leitores depende também de outras instâncias formativas, "de um persistente trabalho social que inclui docentes, bibliotecários, pais, técnicos, pesquisadores, críticos, promotores de leitura, editores, escolas, instituições não governamentais e Estado" (Andruetto, 2012, p.62). Nesse sentido, são as instituições de ensino as mais cobradas a dar respostas em "formamos leitores mais interessados, mais críticos, mais entusiastas e mais seletivos" (Anduretto, 2012, p.65).

Schiffrin (2006) nos alerta que, a partir dos anos 1920, os clássicos literários consagrados com toda a seara de conhecimentos oferecidos, sofrem, pelas iniciativas do mercado editorial, um período de uniformidade conformista. Com isso, "houve um grande debate em círculos intelectuais sobre os perigos da conformidade e mesmo sobre a própria ideia de *best-sellers"* (Schiffrin, 2006, p.26), alvos das grandes corporações editoriais.

Como lugar de construção do pensamento intelectual, torna-se mister à escola direcionar os hábitos de leitura dos estudantes, sem, contudo, manifestar uma postura repulsiva pelo entretenimento, seja o proporcionado pelos *best-sellers*, seja os proporcionados pelos diferentes meios de comunicação de massa. Conforme vimos, a literatura editorial passa a se manifestar nas mais distintas configurações, oferecendo ao grande público, em grau maior ou menor, obras cujo intento vai desde o simples entretenimento à elevação do nível de educação e conhecimento, e nada impede que possamos ter acesso a eles e fruí-los.

A problemática trazida pelo mercado editorial ainda se direciona, de acordo com Schiffrin (2006), a dois aspectos que seriam agravantes da qualidade da literatura que chega aos leitores. Para ele, em primeiro lugar, novos autores e grandes obras demandam tempo para serem consagrados, tanto pelo público quanto pela crítica. Porém, hoje o interesse é a publicação de livros que tragam lucro imediato. Em segundo lugar, as grandes corporações

que publicam obras de valor comercial dispõem de enorme capital para investir no marketing e sucesso delas. Antenados às novidades trazidas pelos meios de comunicação de massa e internet, sobretudo nas redes sociais, muitas vezes o consumo passa a ser naturalizado pelos jovens.

Dessa forma, o mercado editorial passa a funcionar seguindo uma mesma logística comercial, e as grandes corporações seguem empenhadas em observar, vigiar as concorrentes e seguir uma receita de sucesso. Por essa razão, é cada vez maior a corrida pelo "*best-seller*". A caçada aos autores desse tipo de obra literária é um dos objetivos pretendidos pelas grandes corporações, as quais investem em uma mídia altamente propagandística e elaborada para atingir um número massivo de leitores, realidade que tem crescido alarmantemente nos últimos anos. No que tange a esse aspecto, "a equipe de qualquer editora está sempre de olho no que as concorrentes estão fazendo; esquadrilha a lista de best-sellers e analisa os livros mais bem-sucedidos dessas concorrentes para ver se segue pistas de como desenvolver seus próprios programas de lançamento" (Tompson, 2013, p.16).

Some-se a isso, considerarmos que existe um jogo bastante persuasivo em torno desses livros. Thompson (2013) demarca a presença ferrenha do marketing e da publicidade no intento de encorajar potenciais clientes a consumi-los. O mercado editorial, a partir dessas publicações, não apenas faz chegar esse material ao mercado de forma geral, mais que isso, investe na produção cultural dos públicos a que elas se destinam. As investidas são tão audaciosas que chegam à criação de um mercado consumidor.

Thompson (2006) assevera que existe um padrão de vendas das obras de categoria *best-sellers*. O foco é um romance comercial de autores já consagrados. A partir da década de 1990, a prioridade foi dada ao ranking, ou seja, à lista de *best-sellers* baseada no registro de vendas. Além de criarem nichos de mercado, a aposta é no poder e na capacidade que o mercado dispõe para fazer acontecer um *best-seller* que venda no mínimo um milhão de exemplares. Portanto, o que as grandes corporações desejam é "adquirir grandes livros e fazer tudo o que for possível para transformá-los em *best-sellers*" (Thompson, 2013, p.241). Para tanto, vale "tudo".

As estratégias de mercado podem, inclusive, despertar não apenas o interesse pela leitura dos títulos, mas também levar os leitores à falsa sensação de escolha "voluntária" e destituída de intenções outras. É o que o autor chama de boca a boca mediado, quando nos apropriamos das obras e geramos um sentimento de pertença, compartilhando-o com outros leitores. O que é verdadeiramente importante é, segundo Thompson (2013), criar expectativas nos leitores em potencial, fazendo com que o livro alcance muito sucesso ao

ser lançado. Isso pode ser potencialmente importante para o lançamento de um autor desconhecido, elevando sua obra à categoria *best-seller*.

A corrida das grandes corporações editoriais para a *poli position* também investe pesado em publicidade pré-lançamento, dando visibilidade à obra e fomentando uma consciência de conhecimento dela nos potenciais leitores/consumidores. Geralmente, tensiona o público a fortes emoções. Para tanto, é crucial contar com o marketing on-line. Muitos leitores são fisgados em decorrência do tempo que dedicam ao acesso a conteúdos on-line, principalmente aos divulgados nas redes sociais como facebook, Instagram e twitter, por exemplo. As campanhas on-line podem dar notoriedade ao livro, chamando a atenção da mídia convencional. Fundamentais para o sucesso da obra lançada.

Hoje, com a produção direta de escritores jovens em diversas plataformas, a leitura de best-sellers expande-se mais ainda, inclusive a sua distribuição e circulação, como por exemplo a Amazon, as fanfics e Watpad. Sobre isso, a escola precisa se debruçar e demonstrar conhecimento para melhor compreender as diferentes práticas de leitura e as formas como se materializam e chegam aos leitores.

Outros meios de mídia e divulgação também são citados por Thompson (2013). Para o autor, as grandes corporações editoriais buscam incentivar os escritores a terem blogs, a fim de que possam criar contato e estabelecer um diálogo inicial com o público. Neles, é possível inserir vídeos, podcasts, links para compra do livro, trechos, capa, etc. Enfim, tudo que pode contribuir para conquistar público. Ter um perfil e potencial midiático torna-se uma das exigências para a publicação de obras e aceitação dos autores. Por trás do marketing viral dos *best-sellers,* ainda é decisiva a ação das editoras para ocupar a mesa da frente das livrarias. Trata-se, portanto, de um conjunto de ativadores para impulsionar as vendas e tornar um livro um grande *best-seller*. Aliado a isso, ainda se conta com booktubers, instagrans e twiter.

Se a tecnologia favoreceu, sobremaneira, o investimento no marketing dos livros, também foi fundamental para chegar ao público em diferentes formatos. Nesse contexto, a revolução no mercado editorial se concretiza a partir de e-books, Kindle, Nook, iPad e diferentes tipos de tablets. Thompson (2013) expressa que o surgimento dessa nova geração de dispositivos é facilmente utilizável pelos seus usuários, conferindo um maior conforto e praticidade, visto que propicia o armazenamento de uma quantidade imensa de livros e estão à disposição dos leitores nos mais variados lugares.

Assim, tais dispositivos são essenciais para a venda de *best-sellers* e representam uma alta significativa de vendas. Ademais, foi também uma mão na roda para o marketing eletrônico, fundamental para as editoras alcançarem e ampliarem, expressivamente, o número de leitores e impactarem o mercado de livros em todo o mundo.

As mudanças sociais e econômicas transformam radicalmente o mundo das publicações. Será isso o fim da cultura? Evidentemente que não. O máximo que acontece é a existência de outras expressões culturais, que, independentemente de suas configurações, passam a ser uma realidade. Por mais que a crítica seja enfática em afirmar uma possível "deterioração da cultura contemporânea" (Thompson, 2013, p.), deve-se considerar que ainda existem muitas editoras que apostam nos *best-sellers*, mas também continuam a produzir obras canônicas.

Destarte, o preocupante tornar-se o fato de que essa literatura tem perdido cada vez mais espaço nas listas de obras lidas pelos leitores, em especial, os jovens. Ademais, o mercado não funciona segundo a lógica do ideal, no sentido de que só se deve produzir e consumir a cultura erudita. Em contrapartida, um mundo de leituras se abre e instaura, com relação a esta a ideia de concorrência, uma luta que tem mostrado resultados desfavoráveis ao cânone. Talvez, o mercado editorial e as grandes corporações tenham usado a seu favor os recursos que a tecnologia oferece, fator que não se verifica dessa maneira quanto à promoção das obras canônicas, e um dos espaços favoráveis a isso, pode ser a escola.

3.4 Cultura de massa, ensino de literatura e escola: campos de força e a necessidade de delimitar especificidades

Borelli (1996, p. 23) diz que "refletir sobre o significado da paraliteratura, literatura de entretenimento ou literatura popular de massa, no contexto da cultura contemporânea, pressupõe circular teórica e metodologicamente por caminhos plenos de armadilhas e ambiguidades." Com um olhar mais democrático acerca da cultura de massa, Morin (1997) a define sob a perspectiva de pensarmos em culturas, no entanto, ainda a insere num terreno de concorrência com as demais. Inferimos, pois, a partir de suas palavras, um contexto sob o qual em uma mesma sociedade não é possível uma convivência pacífica entre elas.

> [...] a cultura de massa é uma cultura: ela constitui um corpo de símbolos, mitos e imagens concernentes à vida imaginária, um sistema de projeções e de identificações específicas. Ela se acrescenta à cultura nacional, à cultura humanística, à cultura religiosa, e entra em concorrência com outras culturas (Morin, 1997, p. 15).

Não obstante, podemos perceber que os textos que permeiam o universo dessa cultura e literatura suscitam uma série de definições pejorativas, sob as quais grande parcela da crítica literária dirige severos julgamentos. Estando à margem ou do outro lado, é tomada como "um conjunto outro de escrituras que foge ao padrão reconhecido e é, por vezes ignorado ou então classificado como não literário, subliterário, infraliterário, contraliterário

ou paraliterário." (Borelli, 1996, p.23). A cultura de massa desenvolve-se num amplo horizonte a respeito de diferentes produtos que se direcionam aos mais diferentes setores.

> [...] a Cultura de Massa consiste na produção industrial de um universo muito grande de produtos que abrange setores como a moda, o lazer no sentido mais amplo incluindo os esportes, o cinema, a imprensa escrita, falada e televisionada, os espetáculos públicos, a literatura, a música, enfim, um número muito grande de eventos e produtos que influenciam e caracterizam o atual estilo de vida do homem contemporâneo no meio urbano-industrial (Caldas, 1987, p. 16).

A Literatura de Massa costuma ser marginalizada, pois, para avaliá-la, tomam a Literatura Culta e todo o seu instrumental teórico como parâmetros. Já que, segundo a crítica negativa, não possui um instrumental teórico e um tipo de discurso próprios, por essa razão, não se constitui como objeto de estudo específico. Falta a noção de Literatura de Massa e, principalmente, a sua definição clara e objetiva como objeto de estudos. Todas as tentativas de análise da produção ficarão, então, por conta de outras disciplinas como a Antropologia Social, a Teoria da Comunicação, a Sociologia, por exemplo (Lani, 2000).

Há estudos como os de Caldas (2000) que, a partir dos pressupostos teóricos de Jean Tortel, a separa em dois grupos classificatórios. O primeiro, a *paraliteratura didática,* é de base informativa; e o segundo, *paraliteratura de imaginação,* destinada ao poder de fascinação a partir da leitura. De modo mais específico, pode-se dizer que:

> Compõe a paraliteratura didática todos os escritos de comunicação inter-individual, de características a-literárias ou até mesmo antiliterárias.[...] Consiste de mensagens comerciais, comunicados, avisos, editais, filipetas, pareceres, enfim, toda aquela quantidade numerosíssima de publicações de caráter meramente informativo. [...] o outro tipo de paraliteratura [...] é a paraliteratura de imaginação [...]. Sua principal característica reside precisamente no poder de fascinação que exerce a partir de sua linguagem a mais esquemática e sumaria possível. Usando recursos menores, no tocante ao estilo, linguagem, tensão verbal, esta categoria representa muito bem o que é a linguagem da "má literatura (Caldas, 2000, p.90).

Nesse sentido, "a cultura de massa, cujo objetivo é o lucro, vai destinar o seu produto aos diferentes níveis de gostos, estratificando consumo cultural" (Caldas, 2000, p.21). O autor delineia uma das funções mais marcantes dessa literatura por uma grande parcela de editoras. A corrida pelo *best-seller* passa a se configurar dentro de uma dupla dinâmica: de queridinho do mercado editorial a queridinho dos leitores ou vice-versa.

Outro aspecto que se ressalta, neste contexto de ambiguidades e contradições, são os seus consumidores, vistos da mesma forma que as definições da literatura de cultura de massa, é, segundo a crítica, "destinada àquela parte semiletrada da sociedade" (Caldas, 2000, p. 22). Em outras palavras, são leitores ávidos por entretenimento que se debruçam sob uma literatura de fácil apreensão e que oferta de maneira rápida e gratuita enredos ao gosto dos seus consumidores. Portanto, verifica-se as relações leitor/autor pautada em certo

pacto literário do qual a sociologia do gosto e de atendimento das expectativas dos leitores são os grandes ingredientes, muito aproveitados pelo mercado editorial.

> A personalidade construída a partir da generalização da mercadoria, quando entra no universo da escrita (o que é um fenômeno deste século), o faz com vistas ao destinatário, que é o leitor-massa, faminto de uma literatura que seja especular e espetacular. Autor e leitor perseguem a representação do show da vida, incrementado e amplificado. Autor-massa e leitor-massa buscam a projeção direta do prazer e do terror, do paraíso do consumo ou do inferno do crime – uma literatura transparente, no limite, sem mediações, uma literatura de efeitos imediatos e especiais, que se equipara ao cinema documentário, ao jornal televisivo, à reportagem ao vivo (Bosi, 2002, p. 249).

O que se percebe é que o processo de evolução e desenvolvimento da sociedade tanto do ponto de vista social quanto econômico muda as formas de produzir e consumir literatura. Bosi (2002) nos situa dos efeitos gerados a partir da generalização da mercadoria e de como as produções "literárias" passam a ser afetadas, sobretudo no que diz respeito à literatura de cultura de massa, tendo em vista o público a que se destina e o atendimento de suas expectativas "consumidoras".

E é no cenário pós-moderno que se destaca a abrangência que a cultura de massa passa a ter na sociedade de maneira geral. Com a literatura não poderia deixar de ser diferente, conforme já apresentamos. A escola, reservada, tradicionalmente, ao erudito, é invadida pela literatura de cultura de massa pelas iniciativas, gostos e subjetividades dos alunos. Sua receptividade, no entanto, é tão controversa quanto o seu conceito. Grande parte da crítica literária rechaça sua presença nesse ambiente sob a alegação de que como instituição de ensino e aprendizagem deve priorizar a alta literatura.

No entanto, essa negativa não impediu que ela adentrasse esse espaço, sobretudo porque o jovem leitor encontra-se em um mundo de constantes mudanças e evoluções, principalmente tecnológicas. Mantêm um relacionamento direto com a sociedade do consumo. A este respeito, Hutcheon (1991) defende que a proposta do pós-modernismo é de não tentar ocultar essa relação, mas de explorá-la com novos objetivos críticos e politizados, já que é indissolúvel o relacionamento entre produção cultural e suas associações políticas e sociais.

Dessa forma, é imprescindível que pensemos uma sociedade de constantes mudanças, cujas transformações se tornam indissociáveis das vivências dos indivíduos, direta ou indiretamente. Visíveis ou naturalizadas estão socialmente instituídas. É dentro desse contexto, que Zilberman (1987) tece considerações bastante importantes sobre essa questão mesmo que se refira a um contexto um tanto distante do nosso, seu pensamento não alcança apenas a cultura de massa e sua relação com a sociedade, mas, especificamente, com a leitura, a escola e a formação de leitores. E abordá-la se torna um jogo de pós e contras. Nesse sentido, argumenta que:

> Numa sociedade em que, segundo se afirma, as pessoas leem pouco, a literatura de massa parece ser, simultaneamente, a causa e a solução do problema. A acusação de que é vítima decorre do fato de que, atraindo o leitor para um tipo de obra considerada menor, impede-o de voltar-se àqueles livros efetivamente relevantes para sua formação cultural e, ao mesmo tempo, convidativos ao prazer superior oferecido pela grande arte literária. Também a circunstância de a literatura de massa ser, em geral importada do exterior é tida como prejudicial: o leitor brasileiro é afastado das criações pertencentes a nosso patrimônio cultural e, como não há o produto equivalente nacional (ou existe em pequena quantidade e qualidade inferior), a perda torna-se irremediável. [...] é julgada uma saída positiva: cria o hábito de ler, atrai adeptos novos para o livro [...] converte-se num mal menor, tolerável diante da hipótese de que pior seria sem ela e qualquer outro tipo de leitura (Zilberman,1987, p.7).

Diante dessas palavras, a autora ainda ressalta os objetivos dos estudos dedicados à literatura de massa e a urgência de seus gêneros serem compreendidos e abordados a partir de uma dinâmica própria. Zilberman (1987) revela os intentos dos estudos que se desenvolvem em torno de sua defesa, geralmente ligados à ideia de menor ou como iniciadores à alta literatura. Mostra, portanto, a urgência de um trabalho que trate de suas especificidades, diversidade e individualidades, de forma política e democrática, destituídas de preconceitos e discriminações. “Talvez seja este um passo significativo a ser dado, se quisermos saber porque, num país onde se lê pouco, eles foram eleitos a preferência da maioria e vêm permanecendo os favoritos” (Zilberman, 1987, p.8).

Conforme verificamos, a literatura de cultura de massa tem se tornado cada vez mais frequente nos repertórios de leitura dos brasileiros, e apresentado aos estudos literários problemáticas quanto a aceitação dessas obras no processo de formação de leitores, sobretudo em espaço escolar.

Sob tal ótica, Zilberman (1988) revela uma cisão, em decorrência da cultura de massa, na literatura. Ao mesmo tempo em que o processo de industrialização alarga, sobremaneira, sua produção e a democratização, também estimula o consumo cujo resultado foi o surgimento de obras, que aceitando essa lógica, foram rotuladas de literatura de massa e destituídas de direito e reconhecimento artístico. Isso gerou um problema à teoria literária que passa “a isolar a arte da sociedade ou reconhecer sua dependência aos mecanismos de consumo e circulação” (Zilberman, 1988, p.37). Portanto, ainda não há um consenso quanto a essas questões, em virtude de estarem ligadas às razões econômicas e sociais. Podemos ainda destacar o surgimento das obras da literatura de massa fortemente associado às canônicas, com as quais parece exercer relação de concorrência.

Leite (1983) já se referia ao ensino de literatura na escola e sua inegável relação com as comunicações de massa, visto que “estudar literatura é estudar entre outras coisas, as condições materiais e institucionais de produção e recepção dos textos, entre elas a mediação da escola como formadora de uma legibilidade” (Leite, 1983, p. 51). Não seria

apenas uma questão de considerar as comunicações de massa, mas das expressões artísticas oriundas da cultura de massa.

Tendo em vista esse aspecto como uma realidade há muito discutida, Zilberman (1987) expressa que essa literatura é uma realidade palpável, embora suas características, segundo muitos autores, estejam ligadas às leis de mercado, à falta de originalidade e durabilidade. Tais obras (*best-sellers*) apresentam elementos pouco condizentes à alta literatura. De forma mais específica, a autora caracteriza-as, segundo as teses de grande parte da crítica, da seguinte forma:

> a) A criação motivada pela vendabilidade do produto, em vez de ser norteada pelo princípio da originalidade; [...] b) Apouca durabilidade dos produtos, pois não apenas fórmulas e autores se desgastam, sendo então descartados e esquecidos, como também gêneros inteiros. [...] c) A falta de ímpeto experimental e de projeto de cunho artístico (Zilberman, 1987, p.102).

Ao estabelecer os argumentos da crítica e a forma como habitualmente se reporta a essa literatura, fica-nos evidente a incapacidade de fuga do modelo de abordagem para definir a literatura de massa e os gêneros que a ela pertencem, de uma maneira em que a relação de contraste é mencionada. No entanto, torna-se uma necessidade urgente que a teoria da literatura ultrapasse a via de negatividade, geralmente imputada a ela. Visto que:

> [...] a incorporação das variedades de *best-sellers* ao campo reflexivo da teoria da literatura não pode se dar pela via de negação. Condená-los ao permanente dever-não ser significa, de um lado, manter a postura da ciência literária, de indiferença às preferências do público; de outro, endossar a ótica dicotômica, fundada num dualismo com resíduos moralistas que opõe o bem (a literatura) ao mal (a literatura adjetivada: popular, de massa, infantil, oral, marginal, etc.). [...] A outra via, mais pluralista, supõe um posicionamento que analise cada manifestação independente. Porém, fica patente que ela só tem sentido quando, ao descrever seu objeto, ilumine igualmente os traços alheios, por oposição ou complementaridade. Para tanto é válido o estudo dos gêneros considerados best-sellers; pois, configurando-se como o outro da literatura, eles revelam de imediato a falência de uma concepção unitária e global, a aspiração fracassada de um conceito idealista e desatento à realidade das múltiplas expressões (Zilberman, 1987, p.104)

As duas posições críticas apontadas pela autora supracitada, revelam que embora nos dispuséssemos à abordagem daquilo que lhe caracteriza, considerando sua natureza num panorama geral, seria inevitável não recorrer às suas bases de origem, visto que os gêneros que pertencem à literatura de cultura de massa bebem da fonte da literatura canônica. Ademais, muitos de seus signos são comuns aos da literatura erudita.

Dentro de configurações e contextos próprios de cada vertente artística, é claro. Isso manifesta a existência de uma relação dialética entre ambas. A esse respeito, Zilberman (1987) reporta-se a orientação de muitos autores, no sentido de se pensar essa relação dialética (entre cultura erudita e cultura de massa), focalizando o conceito de arte imputado à cultura de massa, como objeto autônomo e diferenciado.

No entanto, para estabelecer tais diferenças, precisamos de um parâmetro comparativo, e isso indica a consideração de duas forças, sejam elas ligadas por suas diferenças e/ou semelhanças. Especificamos que, nessa pesquisa, buscamos verificar em que medida o diálogo entre essas literaturas revela tais forças. Assim como também, demarcar a validade de um ensino de literatura que viabilize o reconhecimento de ambas, dentro de suas qualidades, benefícios e delimitações. Especificando seus campos de alcance e limites.

Em posicionamento semelhante, Umberto Eco, em *Apocalípticos e integrados,* nos apresenta a necessidade de estudos e pesquisas que tenham como intento a análise da literatura de massa, por suas características próprias, e daquilo que nos permite identificá-la como tal. Para tanto, traça um panorama que se desenvolve a partir das especificações da tomada de posição da crítica em duas alas: a cultura de massa no banco dos réus, e a defesa da cultura de massa. Em primeiro lugar, no que concerne àquela, Eco (1993) afirma que no cenário das acusações, os estudos que se dedicam a esse fim corroboram a escrita de uma pesquisa equilibrada, porém se revertem de equívocos oriundos da própria base de seus argumentos. Porque geralmente, a intolerância não se dirige à cultura de massa em si, mas às massas. Nesse sentido,

> o problema seria diferente se os críticos da cultura de massa (e entre esses há quem pense deste modo, e então o discurso muda) considerassem que o problema da nossa civilização é o de levar cada membro da comunidade à fruição de experiências de ardem superior, dando a cada um a possibilidade de aproximar-se delas. (Eco, 1993, p. 37)

No entanto, tal possibilidade não prescinde que sejam fruídas outras culturas. Considerando o contexto escolar, as palavras apresentadas acima assumem uma centralidade indiscutível e reafirmam uma das mais importantes funções da escola que é democratizar o acesso às diferentes aprendizagens, sejam as relacionadas à cultura de massa, seja à cultura erudita. Todavia, a acessibilidade aos bens culturais daquela se dão de maneira mais efetiva e difusa, ao passo que esta parece cada vez mais distante dos estudantes, cabendo às instituições de ensino garanti-los como direito. Portanto, o pensamento não deve ser o de que a crítica negativa se faça sob essa relevância, mas de que isso não impeça, nem se sustente à revelia da negação dos produtos advindos da cultura de massa, em especial a literatura.

Ainda no que tange à especificação de características dessa literatura, o primeiro elemento taxativo a ser especificado é o público a quem são destinadas. Segundo Eco (1993) alcunham-no médio, pois seus hábitos culturais buscam, mesmo na sua heterogeneidade, criar e divulgar uma cultura homogênea centrada na não exigência, incapacitada da renovação das sensibilidades, visto que intenta exclusivamente a provocação de emoções vivas e mediatas.

Ademais, têm como prioridade ofertar ao público o que está dentro de seus horizontes consumidores. Por essa razão, provoca uma visão acrítica do mundo, a partir do controle que passa a exercer sob as consciências de seres humanos heterodirigidos. Logo, as mensagens da cultura de massa focalizam o presente e a universalidade e se delimitam ao entretenimento e ao prazer. Nesse sentido, serve-lhe como força motriz a publicidade exacerbada de seus produtos.

Na contramão de tais asserções negativas, Eco (1993) apresenta o outro lado da cultura de massa, destacando o que de positivo oferece aos seus fruidores. Primeiramente, destaca o nascimento da cultura de massa numa sociedade em que a participação dos cidadãos dar-se-á em igualdade de direito ao consumo e à fruição da vida pública.

Some-se a isso, o vasto acesso ao mundo de informações, converge para aquisições culturais autênticas, cujos canais de massa funcionam como um verdadeiro estímulo. Isso democratiza a acessibilidade, ao mesmo tempo em que tal abundância de material cultural torna-se favorável às possibilidades de escolha e ao encontro de produtos mais interessantes. Sobretudo, porque passa a difundir tipos de entretenimento que outros não ousariam divulgar por não lhes julgarem positivos, favorecendo, por meio dos meios de massa, o surgimento de um conjunto de novas linguagens. No que concerne à homogeneização, vista na crítica negativa como problema, ela contribui para a eliminação das diferenças e oferece aos seus fruidores um acervo de informações sem discriminações.

Sob esse panorama, Eco (1993) apresenta uma problemática e afirma que:

> Raramente se leva em conta a fato de que, no momento em que a cultura de massa é, o mais das vezes, produzida por grupos de poder econômico com fins lucrativos, ficará submetida a todas as leis econômicas que regulam a fabricação, a saída e o consumo dos outros produtos industriais [...]. Mas tudo isso serve apenas para provar que a cultura de massa é um fato industrial e, como tal, sofre muitos dos condicionamentos típicos de qualquer atividade industrial. O erro dos apologistas é afirmar que a multiplicação dos produtos da indústria seja boa em si, segundo uma ideal homeostase do livre mercado, e não deva submeter-se a uma crítica e a novas orientações. O erro dos apocalípticos-aristocráticos é pensar que a cultura de massa seja radicalmente má, justamente porque é um fato industrial, e que hoje se possa dar cultura subtraída ao condicionamento industrial (Eco, 1993, p.48).

A problemática, portanto, consiste no questionamento que geralmente se costuma fazer acerca dessa cultura apresentar-se como boa ou ruim. Quando na verdade, o que se deve levar em consideração é a presença de um meio tecnológico que favorece a ascensão das massas e ratifica, socialmente, a presença das comunicações de massa como aspecto indissociável da realidade industrial que o mundo vive. Dessa forma, um dos setores mais afetados foi o literário, no que tange a uma larga produção de livros (o surgimento de uma verdadeira indústria editorial.). Portanto,

> A fabricação de livros tornou-se um fato industrial, submetido a todas as regras da produção e do consumo; daí uma série de fenômenos negativos, como a

> produção de encomenda, o consumo provocado artificialmente, o mercado sustentado com a criação publicitária de valores fictícios (Eco, 1993, p.49).

A fabricação de livros coloca em circulação uma gama de produtos com variadas intenções e são direcionados a variados públicos. Indicando um consumo em larga escala de conteúdos nem sempre validados como positivos pela crítica especializada. Principalmente, quando tais questões passam a afetar a escola como instituição responsável pela formação de leitores. No entanto, conforme as palavras de Eco (1993), a presença da cultura de massa é ineliminável da sociedade e, como tal, parte da realidade escolar dos alunos, seja pelas suas experiências de leitura, seja pelo consumo de outros produtos culturais por ela oferecidos. Dentro desse panorama, passa-se a compreender que:

> O problema da cultura de massa é exatamente o seguinte: ela é hoje manobrada por "grupos econômicas" que miram fins lucrativos, e realizada por "executores especializados" em fornecer ao cliente o que julgam mais vendável, sem que se verifique uma intervenção maciça dos homens de cultura na produção. A atitude dos homens de cultura é exatamente a de provenção de um homem de cultura na produção da cultura de massa se resolveria num gesto tão nobre quanto infeliz, logo sufocado pelas leis inexoráveis do mercado (Eco, 1993, p.50).

Não é só a visão de mercado e de mercadoria que devem imperar, dinâmica constante nas teorias que colocam a literatura de massa no banco dos réus. De fato, pode-se dizer que os seus consumidores não buscam tais produtos sob essa visão, mas pela fruição destes, por suas características e porque lhes oferecem algo de positivo (distração, entretenimento, alívio depois de um dia cansativo, etc). Também fica claro, nas palavras de Umberto Eco, a existência de uma fruição responsável, sempre aberta a críticas e novas orientações.

Ao especificar a crítica, Eco (1993) nos apresenta a emergência de se considerar, no contexto em que as culturas se veem sob uma medida de forças, duas possibilidades fruitivas que se diversificam e apresentam diferentes aspectos de complexidade, considerando o público a que se destinam e o conteúdo veiculado. Dessa forma, depreende-se que há diversas funções da literatura de massa em diversos níveis. O mal maior está em tomá-la sob uma fórmula generalizante ou para boa ou para má.

Nas instituições de ensino, é cada vez mais frequente a adesão dos leitores às obras da literatura de cultura de massa, por essa razão, se faz necessária uma abordagem da literatura, de maneira com que os estudantes sejam percebidos dentro de suas preferências de leitura e que a formação de leitores tenha como objetivo o desenvolvimento dos alunos, a partir de um trabalho cuja prioridade seja a constância das aprendizagens como processo devotado e crescente.

Ademais, conforme Eco (1993), as instituições de ensino devem partir do pressuposto de que um fruidor da literatura de cultura de massa pode aderir a uma fruição cultural mais complexa, assim como pode ocorrer o inverso.

Ao que parece, isso se torna inviável porque “não passa pela cabeça de ninguém que tudo isso deva acontecer de modo pacífico e institucionalizado” (Eco, 1993. p.59). As transfusões entre os níveis de fruição podem ser legítimas e positivas, e os leitores podem ser encaminhados à degustação de expressões artísticas mais complexas. Todavia, a análise a que nos propomos fazer, seja das obras da literatura de massa, seja do cânone, deve priorizar os limites teóricos e práticos destas, bem como a sua capacidade de impor valores, sem que isso altere a natureza da obra fruída, Eco (1993).

Enfim, o debate em torno da literatura de massa precisa levar em consideração “seus meios expressivos, o modo pelo qual são usados, o modo com que são fruídos, o contexto cultural em que se inserem, o pano de fundo político ou social que lhes dá caráter e função” (Eco, 1993, p.66).

A experimentação do efeito se faz presente tanto na literatura de massa quanto na erudita. Assim, intenciona-se que o público consumidor a tenha e que isso seja o fundamental na recepção da obra de arte, não se pode negar que ambas cumpram tal intento. O que não permite negar seus valores artísticos, porém, cumpre ressaltar que efeitos e como eles são recepcionados por seus leitores.

Obviamente que teremos intensidades, temáticas e contextos variados, em grau maior ou menor. Esses são fatores que geralmente não se inscrevem na crítica esnobe. Que costuma, segundo Eco (1993), pouco dizer sobre a complexidade da sociedade do consumo, considerando os diferentes fenômenos culturais. Portanto, seria impossível que as críticas pró e contra conseguissem explorar a totalidade das riquezas e as mediações potencialmente existentes entre ambas.

A busca pelos efeitos fundamentais, apontados nas palavras do autor, revela não apenas uma realidade comum ao cotidiano do homem-massa, mas de algo do qual comungam diferentes públicos, estando entre eles muitos fruidores da cultura erudita. Isso nos permite precisar ações circunstanciais e espontâneas, assim como também uma dedicação mais exclusiva. A respeito do caráter de exclusividade, este se torna problemático ao se pensar a formação de leitores na escola e no oferecimento das leituras escolarizadas – o cânone - quando são impostas resistências por parte dos fruidores da literatura de massa, as quais, em grande parte das vezes, estão relacionadas não ao consumo de tais produtos culturais, mas por desconhecimento, falta de vivência e abordagens metodológicas que acabam por afastar os jovens da leitura das obras canônicas.

Aguiar (1979) já demarcava que a Literatura não apenas estabelece concorrência com a literatura de massa, mas também com outros meios de comunicação de massa, bastante convidativos. Por essa razão, é imprescindível uma abordagem da literatura que permita um contato mais efetivo com os textos, e essa deve ser uma iniciativa desde a

infância dos leitores. Ao mesmo tempo, deve ser dada a eles a oportunidade de manusear, escolher e comentar seus livros preferidos, pensando essa questão desenvolve uma pesquisa e oferece aos professores uma lista de livros que melhor responde às aspirações do leitor jovem. Assim, a escola deve compreender que:

> Para se chegar à intimidade do bom leitor com o livro, deve-se oferecer-lhe obras que, pelo seu enredo, pelo destino das personagens, pelos problemas ligados ao mundo social que o cerca, venham a interessá-lo. É importante selecionar matérias de leitura que, por seu conteúdo e seu aspecto exterior, interessem ao leitor. Daí a necessidade de se diagnosticarem as tendências do público infanto-juvenil através de uma pesquisa sobre seus interesses de leitura [...] (Aguiar, 1979, p12).

É justamente dentro desse contexto que surgem os *best-sellers* da literatura de cultura de massa, tendo em vista tanto as preferências de leitura dos estudantes, quanto a sua inserção no mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, oferecendo uma diversidade de leituras e atrativos que passam a concorrer, de alguma forma, com os textos escolarizados oferecidos pela escola. Assim, torna-se necessário pensar estratégias que possam ser eficazes quanto ao tratamento de tais questões pelas instituições de ensino.

Comumente, percebemos uma certa resistência quanto a aceitação das obras da literatura de massa na escola, assim como também uma certa negativa de seus leitores. E mesmo quando os documentos norteadores orientam a apreciação dos *best-sellers*, muitos professores torcem o nariz ou os negligenciam em função de uma formação mais tradicional, pautada na exclusividade do cânone. É dentro de tais configurações que desenvolvemos o item a seguir.

3.4.1 O universo *best-seller*: do gosto comum ao gosto crítico

Advindo da ideia de mercado, o *best-seller* surge como um gênero ficcional amplamente difundido e acessado em nossos tempos, todavia, tem gerado, assim como a cultura de massa e seus produtos, discursos controversos. Nesse sentido, intentamos articular o conceito e as abordagens teóricas reservadas a esses livros e como isso passa a impactar o contexto escolar e o processo de formação de leitores.

Um dos estudos de grande referência quanto a essa temática foi desenvolvido por Sodré (1988), em *Best-seller: a literatura de mercado.* O livro mostra o surgimento do *best-seller* advindo de estratégias editorias de marketing, já desenvolvidas desde a existência dos folhetins oitocentistas, os quais eram determinados pelas exigências industriais e comerciais da imprensa.

Por essa razão, estão vinculados ao caráter mercadológico e contam com audiência de dois públicos: o investidor e o leitor. Seu sucesso se deve, em muito, as estratégias de mercado, mas também ao fascínio que leva ao público por centrar-se no cotidiano das grandes cidades. Além disso, "esse tipo de narrativa tende a constituir-se em *best-seller* porque é uma poderosa estimuladora de leitura, isto é, tem o poder de mobilizar o olhar e espicaçar a consciência do consumidor" (Sodré, 1988, p.71).

Nesse contexto, a voracidade com que atinge o público explica como o cenário da literatura *best-seller* tem crescido e que, mais que um gênero fugaz e efêmero, demonstra-se enraizado nas práticas de leitura de uma vastidão de leitores. Embora se questione materialidade, qualidade estética na sua abordagem em relação à alta literatura, o tempo e muitos estudos desenvolvidos acerca dessas obras reivindicam um novo lugar na teoria da literatura como leitura de especificidades próprias. Análogo a tal asserção, o autor observa que:

> O fascínio duradouro dessa literatura indica que não se pode estuda-la com uma visão simplista e redutora, limitando-a ao campo de efeitos e estratagemas mercadológicos ou dos subprodutos da literatura culta. [...] Ao se indagarem sobre os usos populares do produto de massa, ao procurarem ir além das frias avaliações de audiência ou das sondagens de mercado, professores secundários e universitários poderão inclusive aproximar-se da literatura de massa como material de ensino – o que não tem sido feito até agora (Sodré, 1988, p.71).

As palavras de Sodré passam a uma realidade bastante presente nas instituições de ensino, a diferença é que a presença dos *best-sellers* parte das iniciativas dos próprios estudantes e poucas vezes dos professores. Em consonância com que apresenta o estudioso, um dos mais importantes documentos norteadores da educação brasileira, a BNCC, já inclui essa literatura como material válido na formação de leitores. E assim como alerta Sodré (1988), esclarece que não se deve negar a existência dos interesses capitalistas e comerciais e dos dispositivos ideológicos que essa literatura implica, sobretudo na fase final da educação básica, o Ensino Médio. A orientação é:

> Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (BNCC, 2017, p.526)

A diversidade pretendida pela BNCC, conforme a citação acima, implica uma série de fatores, cuja ênfase assenta-se na própria dinâmica de entendimento do jovem e sua inserção social como sujeito produtor de cultura. Ademais, abre espaço em que a literatura

passa a ser compreendida em sentido democrático e político, e mais ainda, pensar os leitores na sua heterogeneidade, realidade subjetiva e preferências. Porém, jamais negligente quanto aos bens simbólicos da alta cultura. Os *best-sellers* oferecem aos leitores uma literatura bastante vasta. Sodré (1988) se refere a tais obras como um verdadeiro universo cultural, cujos autores desprendem-se da ideia de permanência ou sacralização.

Segundo Lima (2015) o livro denominado *best-seller* é fruto da cultura de massa, que começou a se consolidar no século XIX e se tornou um gênero à parte, menosprezado pela elite e pelas escolas, porém de grande receptividade popular. Essa consolidação reflete-se largamente no contexto escolar, e é tomada como elemento ratificado quando se trata do ensino de literatura no Brasil. Nessa vertente, a formação de leitores exige a adoção de uma posição de multiletramentos, que dá ao leitor variados suportes e gêneros, com o aprendizado da riqueza da linguagem que cada um deles proporciona. Essa posição exige uma nova postura tanto da escola quanto do professor.

Rossato (1994) discorre sobre o que se entende como *best-seller* referindo-se aos franceses, ao darem o nome genérico de paraliteratura (paralitératture) para o que nós convencionamos chamar de literatura da massa, ou seja, *best-seller,* que vende milhões de exemplares e enriquece seus autores e editores com textos considerados "dirigíveis" e "envolventes" próprios para o entretenimento dos leitores ávidos por uma história. O que não quer dizer que uma obra de literatura culta não possa tornar-se também um *best-seller*, ter uma grande receptividade popular.

Em contrapartida, esta vem perdendo espaço na escola não apenas porque os sujeitos escolares estão imersos num mundo que oferece a eles uma dinamicidade de leituras ou de outras atividades de entretenimento, mas porque a condução do cânone nas instituições de ensino não tem favorecido a formação efetiva de leitores pela experiência e relação com o texto. Talvez tenhamos que repensar o ensino de literatura a partir das funções que ela oferece, partindo da oferta de textos que estejam mais voltados aos interesses do jovem leitor, isso, portanto, compreende tanto *best-sellers* como obras canônicas.

Reimão (2018) se ocupa da definição do termo *best-seller* sob dois sentidos. O primeiro, numa acepção literal, ligado a ideia de vendas, de quantitativo e comparativo acerca dos livros lançados por um determinado mercado editorial, portanto, "Best-sellers indica aqui os livros mais vendidos de um período em um local. Nesse sentido é uma expressão quantitativa e comparativa, e que diz respeito a vendas" (Reimão, 2018, p.10). Em segundo lugar, trata de uma dimensão mais precisa desses livros, ao defini-los segundo a lógica literária ficcional. Assim," passou a designar também, por extensão, um tipo de texto – características internas, imanentes, de um tipo de narrativa ficcional" (Reimão, 2018, p.10)

É como matéria de ficção que os discursos são mais profícuos, visto que, embora, se tenha buscado a individualidade do *best-seller* como literatura de características próprias, marcadas e delineadas, a sua referência ao cânone torna-se imprescindível. Igualmente, Apesar de uma verificação bastante pontual da ideia de mercado e venda, é necessário que tenhamos uma visão mais ampla acerca dessa literatura, sobretudo no que nos orienta

Sodré (1988) sobre as sociabilidades que essa leitura apresenta na relação direta com os seus leitores, de maneira a compreender os ganhos proporcionados por esses livros dentro da sua gramática própria, em muito dentro do universo perspetivístico da literatura canônica. O autor afirma que, nos *best-sellers* da cultura de massa, os ingredientes que os tornam tão receptivos são os conteúdos fabulativos, em cuja mobilização da imaginação dos leitores é acionada, causando sensibilidade. Ressalta ainda que "é o mercado, e não a escola que preside as condições de produção do texto" (Sodré, 1988, p.24).

Zilberman (1987) diz que o *best-seller* costuma ser abordado pela crítica como uma obra destinada ao consumo em grande quantidade, por essa razão impõem-no o dever de alcance aos elementos condizentes à alta literatura, ficando bastante aquém de tais requisitos. Portanto, os *best-sellers* estariam passíveis a análises ideológica e econômica, mas não literária. E no intento de melhor esclarecer as obras supracitadas, dentro de suas configurações, recorre ao pós-modernismo e de como isso significou positivamente para sua compreensão. Assevera que:

> No horizonte das teorias da pós-modernidade, alguns gêneros da literatura de massa viram-se alçados a um status de que até então não desfrutavam. Esta razão pode levar a crer ser esta a opção para autores e obras que ainda não obtiveram qualquer tipo de reconhecimento. Todavia, os gêneros associados aos best-sellers têm suas leis de criação que não são as mesmas para todos, nem se assemelham às exigidas por modelos literários mais experimentais ou avançados. São estas leis de criação, com os efeitos que implicam para o público e a sociedade - incluindo-se aí os aspectos condenados como alienantes ou as atitudes qualificadas como orientadas para o mercado -, que precisam ser levadas em conta, porque boas ou más, certas ou erradas, artisticamente válidas ou não, são elas que exercem a função desmistificadora acima proposta. Só então, os gêneros populares poderão ser avaliados, porque compreendidos pelo que são e não pelo que deixam de ser (Zilberman, 1987, p.107).

A gramática própria pela qual se constituem os gêneros da literatura de massa, especialmente os *best-sellers*, pode ser inferida e elencada segundo o conjunto de adjetivações dado a eles. Nesse sentido, identificá-los e compreender a significação dessas características próprias revela-lhes dentro de suas particularidades, destacando sobretudo, sua intenção comunicativa, a forma como ela se processa nas narrativas e como são recepcionadas pelos leitores, além de seu processo de produção e circulação.

Assim, é a partir desses fatores que se pode chegar realmente a uma compreensão mais acertada dessa literatura. Os *best-sellers*, portanto, participam do contexto cultural da

sociedade moderna, o que inclui os espaços de aprendizagem, as instituições de ensino. E uma forma de ampliar as visões teóricas que se dedicam ao estudo das obras da literatura de massa seria uma verificação mais atenta dos seus modos de apropriação pelos leitores e as sociabilidades que essas leituras lhes oferecem.

Borelli (1996) revela que a definição do *best-seller* sugere considerarmos tanto a expressividade do quantitativo, quanto do qualitativo e de maneira equilibrada. Para tanto, torna-se indispensável qualificá-lo segundo suas condições de produção e mercado, formas narrativas e sua relação com os receptores, dessa forma, é possível se fazer uma análise ou julgamento dessas obras a partir de critérios menos excludentes.

Sodré (1988) amplia as asserções acima, ao especificar os *best-sellers* como uma literatura de narrativa estruturada pela criação de personagens fortemente caracterizados e abundância de diálogos, cujo intento é criar uma atmosfera que permita uma intensa adesão à trama. Também se valem da curiosidade como aspecto fisgador dos leitores. Embora, sigam regras de organização dos conteúdos, sua estrutura costuma ser básica e pouco variável. Geralmente, são narrativas que se apoiam nas temáticas heroicas do passado, cuja figura do herói tradicional prevalece.

Além disso, desenham uma imagem bastante individualizada do bem e do mal, de modo a propiciar uma certa identificação com a ideologia dominante. Portanto, mesmo os *best-sellers* que apresentam boa qualidade técnico-literária, permanecem dentro dessa lógica de criação, em muito apoiada na lógica de criação das grandes obras.

Quanto a uma liberdade total dos *best-sellers*, a respeito das obras canônicas, é necessário demarcar que nada se cria sem referência às tradições culturais. No entanto, as convenções empregadas pela crítica em geral, a esse tipo de produção literária, parecem radicalizar julgamentos e agir em favor da ideia de que "a suposta existência de valores absolutos faz que se julguem todas as obras imaginativas com uma mesma bitola. O resultado é previsível: obras não eruditas são avaliadas como imperfeitas e inferiores" (Abreu, 2006, p.110).

Com um pensamento bastante político a respeito das produções culturais, especialmente da literatura de massa e dos *best-sellers*, Abreu (2006) revela imprescindível considerarmos o convívio da grande literatura com outas de menor prestígio. A respeito da presença das obras supracitadas na escola, costuma-se estigmatizar o gosto das pessoas comuns, acusadas pela crítica intelectual de preguiçosos ou despreparados, sobretudo quando os alunos se recusam à leitura das obras canônicas. "Se as pessoas leem best-sellers, o problema também está nelas – em sua ignorância, em sua falta de refinamento, em sua alienação." (Abreu, 2006, p.110). Com os estudos mais recentes, passa a se ter uma visão mais aberta desse fenômeno, isso revela uma postura mais democrática da escola, no sentido

de amparo e reconhecimento dos leitores desse tipo de narrativa. Em consonância com que apresentamos anteriormente, a postura mais adequada no tratamento dessas questões seria a de que:

> Não se trata de se esquivar de qualquer forma de julgamento ou hierarquia, até porque os grupos culturais avaliam suas próprias produções e decidem que há algumas mais bem realizadas que outras. O que parece inadequado, entretanto, é avaliar todas as todas composições segundo os critérios pertinentes à criação erudita. Abandonando esta forma de agir, ficará claro que não há livros bons ou ruins para todos, pois nem todos compartilham dos mesmos critérios de avaliação. Desta forma, nas escolas, os livros preferidos pelos alunos podem (e devem) ser lidos e discutidos em classe, levando-se em conta os objetivos com que foram produzidos, os gêneros de escritos a que pertencem, seu funcionamento textual. Estes livros podem ser comparados com textos eruditos, não para mostrar como os últimos são superiores aos primeiros, mas para entender e analisar como diferentes grupos culturais lidam e lidaram com questões semelhantes ao longo do tempo (Abreu, 2006, p.111).

Apesar do posicionamento da autora ser bem marcado no que tange à presença da diversidade cultural, em função de distintos grupos culturais ocuparem os mesmos espaços, ela evidencia que sua proposta não significa o abandono do cânone, mas de perceber a diversidade de leituras e leitores, o que propicia o estudo da literatura pautado nas diferentes formas de expressão. Isso significa uma enriquecedora possibilidade de alargar conhecimentos acerca de nossa cultura e a do outro.

A verdade é que abreu (2006) oferece uma prática de ensino de literatura que alcança não apenas o particular das leituras culturalmente escolarizadas e, principalmente, avança para as relações que se estabelecem entre a escola, leitores e sociedade. A formação do leitor não se dar apenas na e para as instituições de ensino, envolve sua inserção social, cultural, vivências e experiências, é mais complexa do que costumam pensá-la.

> A literatura erudita pode interessar a comunidades afastadas da elite intelectual, não porque devam conhecer a verdadeira literatura, a autêntica expressão do que de melhor se produziu no Brasil e no mundo, mas como forma de compreensão daquilo que setores intelectualizados elegeram como as obras imaginativas mais relevantes para sua cultura. Do mesmo modo, pode-se estudar e analisar os textos não canonizados, o que para alguns significará refletir sobre sua própria cultura e para outros, o conhecimento das variadas formas de criação poética ou ficcional. Não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política (Abreu, 2006, p.112).

Estabelecer um estudo que tome como parâmetro o comparativo entre as obras não se torna uma realidade da indiferença ou da diferença preconceituosa, mas de mostrar como diferentes grupos culturais produzem cultura e em que medida é possível estabelecer encontros ou desencontros nesse tipo de análise.

Ademais, também possibilita inferirmos que um mesmo sujeito pode fruir diferentes bens culturais, seja da cultura erudita ou da cultura de massa. Reiteramos que como espaço de difusão de conhecimento, compete à escola criar meios e estratégias para a apreensão e

aquisição das obras da cultura erudita, visto que esta é uma de suas mais importantes funções, considerando os saberes institucionalizados e as orientações dos documentos curriculares norteadores das práticas de ensino da literatura nas escolas.

Em se tratando da literatura, significa pensar os leitores dentro de um campo de produção cultural amplo e diversificado, que abarca tanto o gosto comum como o gosto crítico ou vice-versa. O problema é que, muitas vezes, o leitor de *best-seller* é incapacitado pela crítica como fruidor das obras canônicas, por estarem habituados ao fácil, digestivo e previsível, já que se dedicam a uma narrativa de desafios extremamente limitados. Problemática que nem sempre se sustenta, tendo em vista uma vasta quantidade de leitores de ambas as produções culturais supracitadas. Talvez o estranhamento e a recusa se devam ao número avassalador de leitores de *best-sellers*, que devem esse crescimento, sobretudo, aos ganhos que essa leitura oferece a eles.

Corroborando tais afirmativas, Abreu (2006) revela que:

> Se tantas pessoas os compram e os lêem é porque julgam que são produções literárias de alto valor, ou porque se divertem e se emocionam ao lê-los. Entretanto, como você já deve saber, a opinião de professores e intelectuais sobre eles não é das melhores. Quando se trata dos melhores livros do século, os eruditos esforçam-se para lê-los e, sobretudo, para ter o que dizer sobre eles, pois isso é sinal de distinção e os coloca no topo da intelectualidade. Quando se trata de *best sellers*, ocorre justamente o inverso: dizem, galhardamente, que não leram e que, mesmo assim, não gostam (Abreu, 2006, p.18).

O segundo capítulo desse trabalho apresenta, no primeiro item, a necessidade de compreendermos a literatura em consonância com suas diferentes funções, estando a humanização como uma das mais importantes, justamente por provocar um estado subjetivo que toca pela palavra e faz refletirmos sobre nós mesmos como seres humanos e nossa relação com o mundo, aspectos dos quais cumpre com maestria a literatura canônica, argumento muito utilizado para descreditar as obras alheias a essa classificação.

No entanto, deve se reconhecer que "a transformação e humanização dos sujeitos podem ocorrer – e freqüentemente ocorrem – quando se lê um *best seller*" (Abreu, 2006, 83). Mesmo assim, há a prevalência do discurso da crítica erudita "insistindo em caracterizar a leitura de *best sellers* como escapismo, reiteração, alienação" (Abreu, 2006, p.86). No mais das vezes, esse é o resumo reiterativo dessa ala da crítica. Fator que não se justifica por julgarem todas as obras de categoria *best-seller* pela mesma bitola. Reconheçamos que assim como existem obras canônicas de qualidades variadas, sobretudo quando se elege os escritores mais representativos de cada época, assim também acontece com essa literatura. Há também *best-sellers* de qualidade que mexem com a imaginação, humanizam e oferecem diferentes tipos de conhecimentos.

Petit (2008), reflete o jovem leitor dentro do amplo universo subjetivo, sob a presença, na escola, de um vasto leque de leituras, dentre os quais revela a presença dos

best-sellers da cultura de massa. Afirma que, embora eles sejam efeitos da moda, tem sua validade de leitura; imprimindo, portanto, uma abertura a essa literatura em contexto escolar. Revela que:

> 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 (Petit, 2008, p. 213).

Por este viés, percebe-se que formar leitores compreende também despertar o gosto pela leitura, que, segundo Petit (2008), é uma atividade individual e pessoal, cabendo à escola percebê-los em suas diferentes perspectivas de leitura e subjetividades. Ademais, temos, em cada época, um novo perfil de alunos que chega às escolas com um repertório de leituras já consolidado, a partir de preferências e gostos pessoais, o que indica que "o gosto pela leitura, é muitas vezes uma relação personalizada, individual, fora do âmbito escolar" (Petit, 2008, p.193). É do gosto pessoal que vêm os *best-sellers* da cultura de massa. A respeito da formação do gosto e preferências, Lima (2015) questiona:

> Mas o que leva os jovens optarem pela leitura de best-sellers? O grande incentivo concorrente é a interação que conseguem assumir com a leitura desses textos, interação durante a leitura silenciosa e interação nas práticas cotidianas com os amigos que demonstram nessas conversas verdadeira adoração por esse tipo de literatura. Com a leitura dos best-sellers, os jovens leitores encontram o prazer da leitura e a relação de alteridade com seus incentivadores, representados pelos amigos (Lima, 2015, p.193).

Os alunos leem não porque a escola impõe, mas porque lhes agrada, é uma leitura gratuita longe de cobranças. Ante o exposto, percebe-se que o ensino de literatura em contexto escolar enfrenta, hoje, um duplo embate: de um lado a obrigatoriedade do cânone como centralidade de ensino, por vezes, exclusividade; do outro, os leitores e suas preferências individuais de leitura e que não se enquadram no cânone.

Se clássicos e *best-sellers* se encontram na sala de aula, percebe-se a necessidade de se conciliar ambas as partes. Quando citamos "conciliar", propomos um trabalho que identifique e valorize as leituras que os alunos realizam, a fim de partir para outras mais complexas (desafiadoras) ou que sejam "desconhecidas" por eles. Muitas vezes, os clássicos da literatura brasileira são enquadrados em terreno do desconhecido.

Segundo Paz (2004, p.28), as obras de categoria *best-sellers* podem servir de "degrau de acesso a um patamar mais alto onde o entretenimento não se esgota em si, mas traz consigo um alargamento da percepção e um aprofundamento da compreensão das coisas do mundo." O autor apresenta um direcionamento bastante pertinente ao que discutimos, no entanto, acreditamos que é preciso ir além dessa estratégia metodológica, visto que o certo a se fazer é uma atividade de leitura que abarque seu amplo campo significativo,

compreendendo a produção, circulação e recepção dessas obras. A respeito deste último aspecto, a prioridade deve ser, em primeira instância, as motivações e ganhos que seus leitores percebem da atividade de ler *best-seller*.

No que concerne à formação do leitor, é fato que "a escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola" (Calvino, 1993, p.13). As palavras do autor podem ainda ser complementadas, pois é fora da escola que mais lidos que os clássicos, são os *best-sellers*. Por essa razão, as escolhas funcionam como moventes dos leitores às suas leituras, devendo, pois, ocupar um lugar no ensino de literatura. Ampliar o universo literário torna-se uma tarefa da escola, cabendo a ela, como instituição privilegiada na formação de leitores, oferecer a variedade que também dispõe o cânone.

A dupla presença (*best-seller*\cânone) levanta um importante questionamento: como administrar essas leituras e, ao mesmo tempo, contemplar os clássicos? Essa é uma questão que, hoje, deve permear as práticas de sala de aula quando falamos no ensino de literatura.

De fato, o gosto por *best-seller* geralmente não vem da sala de aula, pois o acesso a ele pode ser estabelecido das mais variadas formas, dentre as quais, destacam-se o incentivo do ciclo de amizades, a exposição chamativa nas livrarias, a influência de filmes baseados em *best-sellers*. Desse modo, apesar da recusa institucional, a presença dessa literatura na escola tem crescido cada vez mais, especialmente, entre jovens e adolescentes.

O trabalho com literatura deve sim ser prioridade, mas não podemos desqualificar as leituras da literatura de cultura de massa. É necessário mostrar que elas têm o seu valor, mas que a ampliação do universo de leituras é necessária. Podemos traçar comparativos entre as obras de diferentes literaturas, analisá-las e mostrar ao aluno que eles não estão, ao ler *best-sellers*, distantes de um texto literário canônico, e que podem ser importantes na inserção de outras leituras, principalmente os clássicos.

Nesse sentido, é possível tirar muito proveito dessas leituras com a abordagem correta e com um percurso metodológico favorável a tal intento. Isso significa considerar os leitores dentro de uma sociedade culturalmente diversa e como sujeitos subjetivos e diversificados. Em consonância com tais afirmativas, a BNCC (2017) estabelece parâmetros para a organização/progressão curricular, assim corroborando nossas discussões, orienta que, no trabalho com literatura, deve-se:

> • Ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos.
> • Estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas.

> • Abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois.
> • Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada. (BNCC, 2017, p.526)

As orientações que nos oferece a BNCC (2017) tornam plenamente possível a abordagem que propomos. Porém, para alcançá-la é necessário um olhar abrangente sobre os leitores que chegam à escola, para que tenhamos compreensão de seus repertórios de leitura. Isso se torna importante porque, mediante a tal conhecimento, o professor pode melhor conduzir o trabalho com a literatura em sala de aula, desenvolvendo práticas de leitura que tenham como intento a elevação sensível dos estudantes, oportunizando experiências com o texto literário cada vez mais desafiadoras e estimulantes, e que tenham acesso ao universo cultural que lhes rodeia, a partir da fruição das obras, em suas diversas funções. A formação dos sujeitos escolares implica, portanto, não apenas a leitura contemplativa dos textos, mas o desenvolvimento de competências que possam levá-los a um posicionamento analítico e crítico acerca do que leem, ou seja, propiciando a fruição do literário em seu sentido amplo.

4 METODOLOGIA

Em função do objeto e do objetivo da investigação que projetamos, apresentamos, a seguir, os procedimentos metodológicos considerados adequados ao alcance do nosso intento investigativo.

4.1 Caracterização da pesquisa

Quanto a abordagem faz-se necessária a pesquisa qualitativa. Segundo Godoy (1995), os estudos assim denominados têm como preocupação fundamental a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada, sendo uma possibilidade concreta de perceber e vivenciar os problemas de perto, o que oportuniza a criação de ações a fim de amenizá-los ou saná-los.

A respeito da pesquisa qualitativa, observa-se que sua abordagem:

> [...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e

> neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 1995, p.79).

Goldenberg (2004) esclarece que é evidente o valor que esse tipo de pesquisa representa para o estudo de questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais. Assim, intentamos, com sua abordagem, perceber e diagnosticar as relações estabelecidas, na escola e fora dela, entre os sujeitos pesquisados e a cultura literária, no que concerne, especificamente, ao cânone e à literatura de massa. Aspectos priorizados, principalmente, na segunda etapa da pesquisa – a entrevista.

É também pesquisa quantitativa em virtude da análise e discussão dos dados, por permitir o levantamento de informações numéricas acerca da presença de *best-sellers*, bem como da expressividade da quantidade de leitores na escola pesquisada, entre outros fatores relacionados a práticas de leitura. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 33) "A pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana".

Quanto a natureza, este trabalho se utiliza de pesquisa aplicada, uma vez que os dados foram colhidos junto a estudantes e professor de duas turmas de terceiras séries de uma escola pública urbana da cidade de Buriti dos Lopes-PI. Gehardt e Silveira (2009) caracterizam-na por ter interesse prático, ou seja, os resultados são aplicados ou utilizados na solução de problemas que configuram dada realidade.

Quanto aos objetivos é descritiva porque, segundo Gil (2008), descreve as características de determinadas populações ou fenômenos e se utiliza de técnicas padronizadas de coleta de dados. Nesse sentido, objetivamos conhecer o perfil dos leitores pesquisados a partir da aplicação de um questionário, considerando aspectos como práticas habituais de leitura, suas relações com o texto literário e o ensino de literatura, frequência, suporte e tempo dedicado às leituras, espaços e disposições físicas, papel da escola e dos mediadores de leitura na formação dos leitores e táticas e estratégias de leitura. Ademais, cinco participantes da pesquisa foram selecionados para participar de uma entrevista, que teve como intento melhor compreender a relação dos leitores literários com suas leituras, precisamente sobre as obras da literatura de massa.

Ainda quanto aos objetivos, é explicativa. Gil (2008) revela que, nesse tipo de pesquisa, objetiva-se identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de diferentes acontecimentos, de modo a aprofundar o nosso conhecimento sobre a realidade, porque busca explicar o motivo ou razão dos fenômenos. Faz-se importante em nosso estudo, por propiciar uma maior ciência acerca do público leitor das terceiras série do Ensino Médio, bem como por favorecer a compreensão das práticas de leitura da literatura,

tendo em vista a presença das diferentes manifestações da cultura literária, especialmente, as obras *best-sellers* da cultura de massa.

Gil (1999) assevera que a pesquisa exploratória é de fundamental importância para um maior conhecimento da complexidade e profundidade da temática abordada. "As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores" (Gil,1999, p.43).

Nesse sentido, esse tipo de pesquisa se aplica ao nosso estudo, em função do que orienta o autor, porque busca investigar a recepção da literatura de massa e sua interconexão com a literatura canônica no cotidiano de leituras dos estudantes de Ensino Médio, e por se utilizar de técnicas de pesquisas qualitativas baseadas em levantamento bibliográfico, aplicação de questionários e entrevistas, indispensáveis à obtenção dos dados.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) "objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais." Ante os conceitos apresentados, a pesquisa exploratória se aplica a este trabalho por permitir, mediante a obtenção e análise dos dados, a averiguação e exploração do fenômeno pesquisado. Fator percebido na primeira etapa da pesquisa, com a aplicação do questionário, cujas informações obtidas nos fizeram chegar ao delineamento do perfil dos leitores e de suas relações com o texto literário dentro e fora da escola, dentre outras questões relacionadas às práticas de leitura dos participantes.

Neste trabalho, em relação aos procedimentos, realizamos pesquisa de campo, tendo em vista a necessidade de recolher os dados junto aos participantes, alunos e professor do Ensino Médio de uma escola pública estadual. Para Gil (2008), esse tipo de pesquisa busca o aprofundamento de uma realidade específica, desenvolve-se por meio de observação direta, questionários e entrevistas. Portanto,

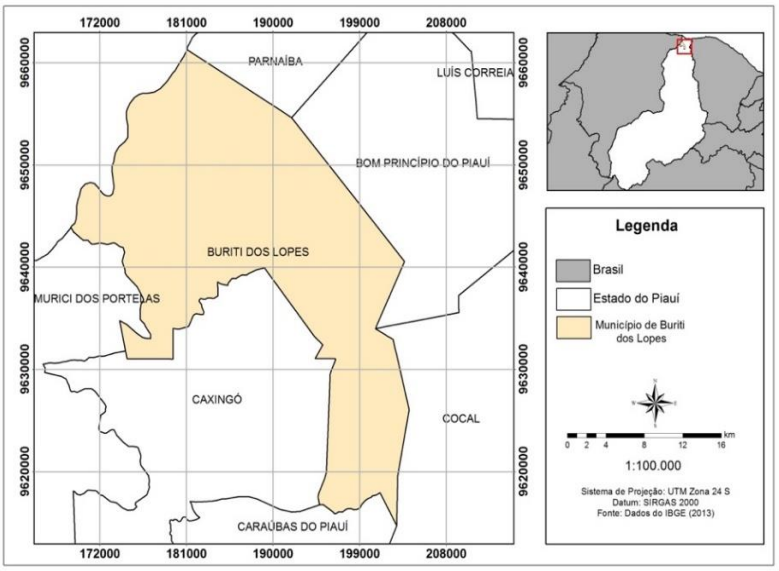
> A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].(Gonsalves, 2001, p.67).

Quanto aos procedimentos técnicos, é bibliográfica, uma vez que, segundo Gil (2008), desenvolve-se com base em material já elaborado, constituindo-se, principalmente, de livros e artigos científicos. Em vista de melhor compreendermos o tema e o problema de pesquisa, buscamos apoio no aporte teórico que versa sobre a problemática investigada, conforme o referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores.

4.2 Universo da pesquisa: município de Buriti dos Lopes- PI

Buriti dos Lopes é um município brasileiro do estado do Piauí. Os habitantes se chamam buritienses. Seu território se estende por 691,2 km² e, de acordo com o último censo, conta com 19 074[5] habitantes, sendo que 46,03% residem na zona rural e 53,9%, na zona urbana. Apresenta densidade demográfica de 27,6 habitantes por km² e baixo desenvolvimento humano (IDH) de 0,565. Vizinho dos municípios de Bom Princípio do Piauí, Parnaíba e Caxingó, Buriti dos Lopes se situa a 32 km a Sul-Oeste de Parnaíba, a maior cidade nos arredores. A 16 metros de altitude, tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 3° 10' 46" Sul, Longitude: 41° 52' 12" Oeste.[6]

FIGURA 1 – Mapa e localização geográfica da cidade de Buriti dos Lopes



Fonte: FROTA, Jéssica Cristina Oliveira; SILVA, Marcelo dos Santos da. Caracterização das feições geomorfológicas do município de Buriti dos Lopes-PI: subsídio ao ordenamento territorial. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, vol.10. nº20,2019, p.1-14

Existem poucos registros sobre a historicidade da cidade. A maior parte do que se sabe advém do que contam os moradores mais velhos e de sites e blogs criados por historiadores e curiosos locais. Assim como também informações constantes no site do IBGE.

O município de Buriti dos Lopes foi fundado há mais de 200 anos pelo sertanista português Francisco Lopes, que se estabelecera às margens do Riacho Buriti. O topônimo Lopes se dá em homenagem ao seu fundador. Foi elevado à categoria de Vila em 02 de agosto de 1907. Em 27 de junho deste mesmo ano, o nome do município mudou para Vila do Baixo Longá, permanecendo até 1911, quando passou a pertencer à Parnaíba. E em 4 de setembro de 1933 obteve sua autonomia administrativa.

[5] https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/buriti-dos-lopes/pesquisa/23/25207?tipo=ranking
[6] http://www.cidade-brasil.com.br/municipio-buriti-dos-lopes.html

A atividade agropecuária de Buriti dos Lopes representa a grande força econômica do município, com maior destaque para o setor agrícola e a pecuária, evidenciando a rizicultura, sendo o terceiro maior produtor de arroz do Piauí. O destaque nesse setor se dá, principalmente, por ser banhado por uma bacia hidrográfica formada por uma grande quantidade de rios e lagoas, em cujas margens se praticam a agricultura em larga escala, com ênfase também na pesca extrativista.

4.3 Campo da pesquisa

A escola pesquisada localiza-se na planície litorânea, Norte do Estado do Piauí, zona urbana do município de Buriti dos Lopes, na Travessa Josias Leódido, no centro da cidade. É uma instituição de tempo integral mantida pelo poder público estadual do Estado do Piauí e administrada pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PI) e jurisdicionada à 1ª Gerência Regional de Educação (1ª GRE – PARNAÍBA-PI). Dispõe de regimento próprio elaborado por todo o coletivo escolar. Funciona, hoje, nos turnos manhã e tarde.

A escola foi inaugurada em 20 de abril de 2005, a fim de ofertar o Ensino Médio regular a alunos e egressos do Ensino Fundamental da zona urbana e rural do município de Buriti dos Lopes, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Sendo, portanto, a única escola da cidade a oferecer essa modalidade de ensino até 2020.

Por meio do decreto nº 17.041 de 09 de março de 2017, o governo do estado do Piauí declarou a referida instituição de ensino, como Centro Estadual de Tempo Integral, ofertando o Ensino Médio regular em regime de tempo integral, inicialmente apenas com as primeiras séries e nos anos seguintes, abrangendo as demais.

A estrutura física da escola atende aos requisitos necessários ao andamento de boas práticas escolares. Suas instalações dispõem de espaços físicos, mobiliário e iluminação adequados e em boas condições. Apresentam-se em quantidade suficiente e apropriados ao número de alunos e de professores. De maneira mais específica, suas instalações físicas compreendem: 8 salas de aula, secretaria, sala dos professores, sala de coordenação pedagógica, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática, pátio coberto, quadra de esportes coberta, banheiro para professores e funcionários, banheiros para os alunos e uma sala do Grêmio Estudantil – entidade autônoma representativa dos interesses dos alunos. Atualmente, a escola encontra-se em reforma e ampliação. Incluindo a construção de um laboratório de informática, uma biblioteca, três salas de aulas, um refeitório com cozinha e depósito, e um vestiário na quadra.

O corpo docente é composto por dezesseis professores, dos quais 56,25% integram o quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação e 43,75% são substitutos, que integram o cadastro de reservas selecionados por processo seletivo simplificado. O serviço de apoio administrativo é composto por um bibliotecário, duas merendeiras, três vigias, seis

serviços gerais e dois auxiliares de secretaria. O corpo discente é formado por duzentos e seis adolescentes e jovens com idades entre quinze e vinte anos. Sendo 54 % do sexo feminino e 46% do sexo masculino.

O núcleo gestor (obedece ao princípio de gestão democrática) é responsável pelo planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da escola, é composto por um diretor, uma secretária, uma coordenadora pedagógica e um técnico administrativo financeiro.

4.4 Sujeitos da pesquisa

O universo da pesquisa foi constituído por duas turmas de terceiras séries do Ensino Médio, compreendendo um público alvo inicial de 53 alunos e um professor de Língua Portuguesa das turmas supracitadas. Dos 53 estudantes, responderam ao questionário 45, os quais estavam presentes na escola no dia de sua aplicação.

A escolha do campo deveu-se ao fato de termos verificado uma forte presença das obras da literatura de massa no repertório de leitura dos alunos, e porque percebemos uma forte adesão a elas nas séries finais do Ensino Fundamental, conforme pesquisa já desenvolvida com este público. Em nossa experiência como professora na referida escola percebemos uma adesão bastante considerável dos alunos aos *best-sellers* da literatura de cultura de massa.

Nesse sentido, buscamos compreender a recepção que a escola faz dessa literatura e se trabalha no Ensino Médio, considerando as relações dialógicas que mantém com a literatura canônica, assim como também as relações que os leitores mantêm com essas obras, o ensino de literatura e suas preferências de leitura.

Como nessa etapa escolar, temos um ensino de literatura mais delineado, verificamos uma possível tendência progressiva na leitura das obras da literatura de massa com os *best-sellers*.

A partir das respostas dadas aos questionários e da análise e discussão dos dados feitas nesse primeiro momento, selecionamos uma amostra de apenas cinco alunos, os que se demonstraram leitores efetivos das obras da literatura de massa e que tinham em comum a leitura de um mesmo *best-seller* (*O diário de Anne Frank*), para participar da entrevista. São estudantes que, segundo as respostas dadas ao questionário, leem intensamente as obras da literatura de massa, com as quais mantêm uma relação de apreço e ganho bastante considerável.

Além disso, em vista de que o objetivo era verificarmos mais afundo na voz dos próprios estudantes as subjetividades e intersubjetividades envolvidas no processo de recepção dessas obras, a prioridade foi selecionar participantes que tivessem lido um mesmo

best-seller, a fim de que essa verificação fosse mais profícua e pudesse nos fornecer informações consistentes sobre a leitura, a escolha, os ganhos e benefícios desses livros percebidos pelos alunos, assim como questões voltadas ao ensino de literatura e seus interesses de leitura. Intentamos, pois, uma melhor compreensão da presença da literatura de massa na escola e a recepção dela pelos estudantes, compreendendo, sobretudo, suas percepções sobre as obras lidas, considerando suas preferências e as indicações da escola.

No que concerne ao professor selecionado para a pesquisa, sua participação se efetivou por meio de respostas a um questionário, sem passar, portanto, pelo crivo de seleção para amostragem. Sobretudo, porque era um único professor para as duas turmas pesquisadas. Intentamos conhecer as práticas metodológicas do trabalho com literatura e formação de leitores na escola, considerando as obras lidas pelos alunos a partir das indicações da escola e de suas preferências pessoais.

4.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Antes de tudo, esclarecemos que a pesquisa passou pelo Comitê de Ética e que a coleta de dados só ocorreu após o parecer de aprovação (cf. anexo A). Para a obtenção dos dados, entendemos como indispensáveis, necessários a aplicação de questionários (cf. anexo D e E) com perguntas abertas e fechadas. E a aplicação de entrevista padronizada/estruturada (cf. anexo F), por seguir um roteiro. A forma de registro desta se deu por meio de gravação em aparelho celular. Especificamos que, conforme os objetivos da pesquisa, foi destinado ao professor de Língua Portuguesa das turmas pesquisadas apenas o questionário, o qual fora aplicado em consonância com os dias e horários em que estivera na escola e segundo sua disponibilidade. Visto que a ênfase maior foi dada ao leitor e ao ensino de literatura na escola, sobretudo, a recepção do *best-sellers* na etapa final da Educação Básica.

No que se refere aos alunos, o questionário foi aplicado com todos que constituem as turmas escolhidas para a realização da pesquisa e que estavam presentes no dia de sua aplicação, objetivando o conhecimento de questões sobre o ensino de literatura, formação de leitores e preferências de leitura, e o diagnóstico da presença e recepção do *best-seller* na escola. Destes, apenas uma amostra de 05 estudantes (aqueles que se mostraram leitores efetivos de *best-sellers* e que tiveram em comum a leitura de um mesmo livro, nesse caso, *O diário de Anne Frank*[7]) foi selecionada para participar da entrevista, realizada na escola em que estudam e conforme período normal de atividades escolares.

[7] Considerado *best-seller* por sua presença na lista de mais vendidos e por não se enquadrar na literatura canônica.

Com essa última etapa da pesquisa, intentamos investigar mais especificamente as subjetividades e intersubjetividades envolvidas na recepção do *best-seller*, e o ensino de literatura na escola, considerando o leitor e suas preferências de leitura. Portanto, após a verificação e análise dos questionários, os participantes foram escolhidos em função de já serem leitores de *best-sellers* e terem lido o mesmo livro, critério de seleção para esta segunda etapa da pesquisa.

Acreditamos que essa amostra é suficiente para fornecer dados que nos permitem compreender as relações que os estudantes mantêm com essa literatura e se ela é aproveitada como ferramenta de leitura, considerando o ensino de literatura na sala de aula. Ao mesmo tempo, essa quantidade favorece uma maior análise de como esse processo acontece, uma vez que facilita ao pesquisador confrontar e alinhar o que revelam os participantes da pesquisa selecionados para essa segunda etapa.

Mais especificamente, a pesquisa desenvolveu-se considerando a seguinte questão norteadora: Qual é a recepção que a escola faz dos *best-sellers* da cultura de massa na educação básica, considerando a formação de leitores e a centralidade do ensino da literatura canônica?

No dia vinte de junho de 2022, realizamos a aplicação dos questionários (cf. anexo D, E) com alunos e professor de duas turmas de terceiras séries do Ensino Médio. Dos 53 estudantes das turmas pesquisadas, 45 responderam ao questionário. Aplicado nas aulas de Língua Portuguesa, e em conformidade com as orientações do professor da referida disciplina e da gestão escolar. De modo mais específico, apresenta um total de 27 perguntas, contemplando duas seções apenas, a saber: a primeira, os jovens e a leitura: práticas habituais, cujo intento foi verificar os livros impressos e eletrônicos lidos e a razão das escolhas de suas leituras espontâneas. Assim, diagnosticamos a presença dos *best-sellers* da literatura de cultura de massa em seus repertórios de leitura.

A segunda, leituras literárias e ensino de literatura, buscamos investigar a experiência com o texto literário dentro e fora da escola, leituras espontâneas e de interesse pessoal, leituras literárias indicadas pela escola, leituras literárias e ensino de literatura, seleção e escolha dos textos literários para leitura.

Destarte, além dos aspectos relacionados ao ensino e leitura da literatura, buscamos diagnosticar as leituras feitas para além da escola e a intensidade como são lidas as obras da literatura de massa e as possíveis implicações com o cânone. Para a elaboração do referido questionário, foram basilares os trabalhos de Cereja (2015) e Zanatta (2019).

No que tange ao questionário do professor, especificamos que apresenta as mesmas seções acima descritas, porém difere em alguns aspectos, a saber: o número de questões (23), e porque, em vista de nosso intento investigativo, buscamos compreender as práticas

metodológicas do educador sobre leitura e ensino de literatura na escola. Além disso, propicia o conhecimento de questões como as leituras extraclasse trabalhadas, as escolhas dos livros e o repertório de leituras pessoais dos alunos.

Reiteramos, com as referidas seções anteriormente mencionadas, que intentamos ter um conhecimento dos estudantes, no que concerne à literatura e ensino, sobretudo, da presença das diferentes manifestações literárias na escola, o que requer também participação do professor. Nesse sentido, essa seção também responde mais especificamente ao que investigamos: a leitura da literatura de massa com os seus *best-sellers*. A partir de tal diagnóstico, selecionamos a amostra de alunos que compôs a segunda fase da pesquisa, a entrevista.

A entrevista (aplicada a uma amostra de 5 alunos que se demonstraram leitores efetivos de *best-sellers*) permitiu o aprofundamento do conhecimento de como essa leitura é aproveitada (ou se é aproveitada) e que relações os leitores mantêm com ela. Destarte, os dados colhidos forneceram informações, a partir do ponto de vista desses participantes, das contribuições (ganhos) e implicações que escola e leitores percebem da atividade de ler *best-sellers* e cânone, dentro e fora do contexto escolar.

Para tanto, assim que selecionados, os alunos foram convidados a compor um grupo de leitura criado no WhatsApp, intitulado Anne Frank, cujo intuito foi propor a revisita à obra já lida por eles e combinar a melhor data para a aplicação da entrevista, que tinha como objetivo perceber relações mais subjetivas com a literatura de massa. O grupo fora formado no início de julho de 2022, nessa mesma data, os alunos foram presenteados com o livro *O diário de Anne Frank*. A entrevista (cf. anexo F) foi realizada no dia 23/11/2022 às sete horas e trinta minutos- período matutino. Os dados foram registrados em aparelho celular, em um aplicativo específico para gravar voz.

4.6 Categorias de análise

Os dados quantitativos e qualitativos obtidos com aplicação dos questionários e entrevista serão confrontados com as teorias apresentadas no referencial teórico, são fundamentais para observarmos até que ponto teoria e prática se combinam, complementam, se aproximam ou se distanciam. Para uma melhor análise, os corpora verificados com o estudo serão analisados, discutidos e interpretados segundo categorias de análise, definidas conforme os objetivos específicos e em conformidade com os instrumentos selecionados para a coleta de dados, divididas da seguinte maneira:

Categoria de análise do questionário:

- CATEGORIA 1 – Os jovens e a leitura: práticas habituais;

- CATEGORIA 2 – O professor e a leitura: práticas habituais;
- CATEGORIA 3 - A escola e o ensino de literatura: os jovens e as leituras literárias;
- CATEGORIA 4 – A escola e o ensino de literatura: o professor e as leituras literárias.

Categorias de análise da entrevista

- CATEGORIA 1 - *Best-seller* e leitores: subjetividades em contexto;
- CATEGORIA *2* - *Best-seller*: esse é meu preferido;
- CATEGORIA 3 - *Best-seller*: a gramática segundo os leitores;
- CATEGORIA 4 - *Best-seller* e cânone na balança: horizonte e distância estética;
- CATEGORIA 5 - *Best-seller* e cânone: diálogo como possibilidade;
- CATEGORIA 6 – Afinal, quem é o leitor de *best-seller*?

4.7 Aspectos éticos

A pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, para apreciação, conforme se orienta em caso de pesquisas envolvendo seres humanos.

Para os participantes menores de idade, a permissão à sua participação foi solicitada aos seus responsáveis, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. anexo A). Ainda foram convidados a participar da pesquisa mediante termo de assentimento (cf anexo B). Os professores e estudantes maiores de idade tiveram participação solicitada por temo de consentimento livre e esclarecido específico (cf. anexo c)

Esta pesquisa envolve risco mínimo aos participantes, uma vez que, pela natureza dos procedimentos para coleta de dados a implicação de riscos, tem possibilidade mínima de afetar o indivíduo, pois a coleta de dados não envolverá intervenção ou modificação intencional na dimensão fisiológica ou psicológica dos participantes.

Segundo a Resolução 196/96, que divulga as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, a pesquisa de risco mínimo corresponde aos estudos que utilizam técnicas e métodos retrospectivos de pesquisa e aqueles em que não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam do estudo, entre os quais se consideram: questionários, entrevistas, revisão de prontuários clínicos e outros, nos quais não se identifique nem seja invasivo à intimidade do indivíduo.

O risco que pode advir aos participantes da pesquisa pode ser de cansaço ou aborrecimento ao responder questionários e entrevistas. No sentido de evitá-los, os questionários aplicados foram distribuídos de modo a considerar um prazo para a devolutiva, de forma que os participantes pudessem melhor respondê-lo. Ao mesmo tempo, nenhuma das informações será usada em contexto escolar para qualquer tipo de

admoestação ou punição. A entrevista foi previamente agendada e realizada em sala específica, em comum acordo com a direção da escola, os alunos e o professor. Quanto ao risco de quebra de sigilo das informações dadas pelos participantes, não foi solicitada qualquer tipo de identificação nos questionários e entrevistas.

No quesito dos benefícios – a médio ou longo prazo, os resultados da pesquisa podem trazer à classe dos alunos o benefício de tornar a escola mais atenta às suas preferências de leitura e, assim, propiciar um ambiente mais aberto e flexível para a acolhida de obras que não sejam apenas as canônicas. Assim como também, compreender na voz dos leitores as intersubjetividades envolvidas no processo de recepção dos *best-sellers* da cultura de massa.

5 OS LEITORES, A ESCOLA E AS LEITURAS LITERÁRIAS: COTIDIANO, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

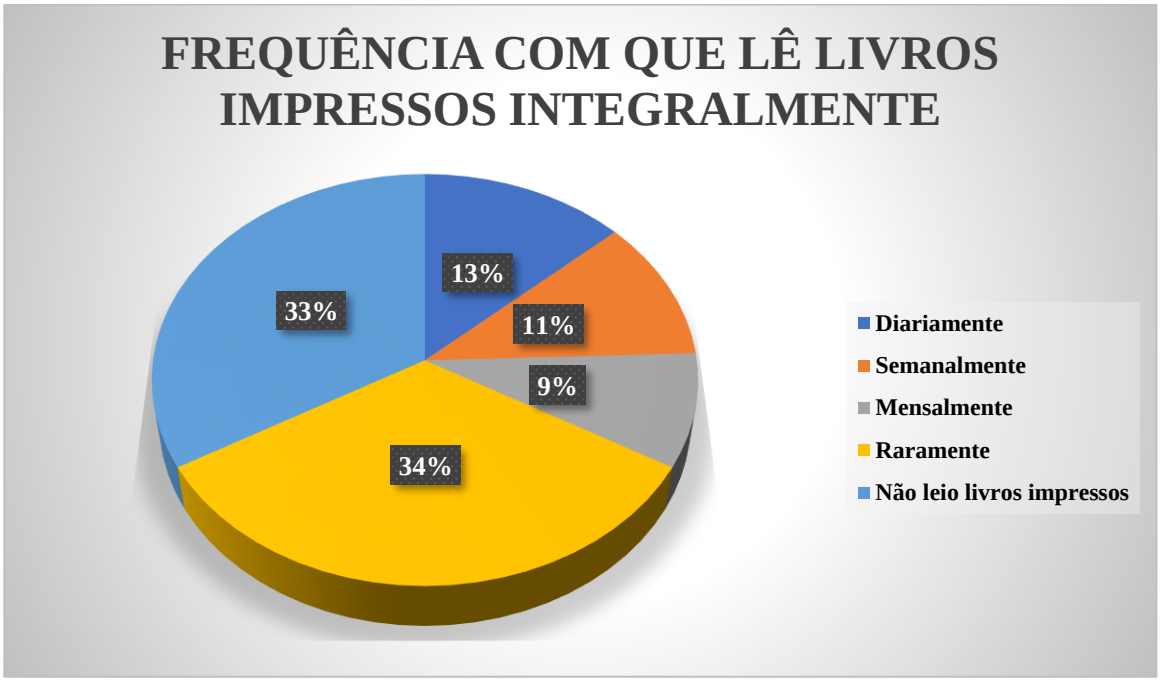
Apresentamos neste capítulo a análise e discussão dos dados, para tanto partimos de aspectos mais descritivos e analíticos do que mostra o questionário aplicado aos participantes – alunos e professor de Língua Portuguesa de uma escola pública estadual do Município de Buriti dos Lopes- PI. Nesse primeiro momento, a partir do que nos apresentaram os dados, constituíram quatro categorias as perguntas do questionário, conforme especificado na metodologia, a fim de que possamos melhor apresentar e analisar o que nos revelaram os respondentes. Para tanto, buscamos compreender aspectos voltados ao ensino e leitura da literatura na escola, assim, como também os títulos privilegiados em seus repertórios de leitura, a fim de verificar a presença da literatura de massa.

Em um segundo momento, buscamos compreender por meio da entrevista as relações mais subjetivas entre os leitores de *best-sellers* e suas leituras, bem como a recepção que a escola faz delas. Para essa etapa da pesquisa, foi selecionada uma amostra de cinco estudantes, os que se demonstraram, a partir de respostas dadas ao questionário, efetivamente leitores de *best-sellers* e que leram em comum um mesmo livro – *O diário de Anne Frank*. único a se manter frequente nas leituras de *best-sellers* lidos por mais de cinco participantes, precisamente, na segunda pergunta da primeira categoria do questionário.

5.1 Os jovens e a leitura: práticas habituais

Perguntados sobre a frequência com que leem livros impressos integralmente, o resultado revelou o que mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Frequência com que lê livros impressos integralmente



Fonte: da pesquisa (2022)

34% dos respondentes, quinze alunos, afirmaram ler livros impressos integralmente raramente; 33%, quinze alunos, se disseram não leitores de livros impressos; 13%, seis alunos, enunciaram lê-los diariamente; 11%, cinco estudantes, afirmaram ler livros impressos semanalmente; e 9%, quatro sujeitos, se dedicam mensalmente a esse tipo de leitura.

Consoante aos dados, podemos inferir que a prática de leitura de livros impressos não parece ser um hábito nas turmas pesquisadas, considerando-se o número de não leitores desse material e os que raramente leem, os quais totalizam 67% do público pesquisado. Outra questão que pode implicar no percentual apresentado anteriormente, é o fato de terem considerado apenas as leituras que a escola indica.

Isso pode, portanto, sugerir que as práticas de leitura, desenvolvidas em sala de aula, talvez não tenham atendido aos interesses e expectativas desses estudantes. Possivelmente, deve ter havido falha no fortalecimento da leitura como gosto e hábito (que vai desde os textos do livro didático à leitura de livros integrais), na etapa anterior, o que pode ter gerado desinteresse dos estudantes pela leitura de livros.

Ao mesmo tempo, demonstra indícios de que, por falta de experiência com a leitura ou sendo "não leitores", é possível que apresentem muitas dificuldades de aprendizagem, no que tange ao desenvolvimento de competências leitoras fundamentais à compreensão de textos diversos e resolução de atividades em diversas disciplinas, tendo em vista que a leitura é essencial, entre outras funções, para o estímulo à imaginação, capacidade intelectiva (compreensão) e interpretativa, ou seja, para a ampliação do conhecimento científico e de mundo dos sujeitos.

Supõe ainda, considerarmos um percurso escolar em que o ensino da leitura não tenha alcançado todos os objetivos formativos esperados nas etapas escolares anteriores, o que indica um compromisso maior dessa última etapa quanto à sua responsabilidade na formação de leitores, buscando minimizar ou sanar dificuldades de leitura que ainda podem ser apresentadas pelos estudantes.

A esse respeito, nessa etapa escolar, a BNCC (2017) orienta que:

> Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BNCC, 2017, p.500)

Ainda dentro dessas questões, a BNCC (2017) acrescenta que desde os primeiros anos escolares da vida dos estudantes, deve-se privilegiar a leitura de textos integrais, tomando como norteamento objetivos, interesses e projetos pessoais, a fim de que os sujeitos escolares possam se mostrar interessados pela leitura de livros de literatura ou por outras produções culturais, considerando a progressão dos estudantes e a ampliação de suas experiências anteriores. “De nada serve ter aprendido a ler, e ler bem, se essa capacidade não se torna o núcleo de um hábito cultural novo” (Hebrard, 2011, p.44). Para tanto, as orientações do professor são cruciais.

Nessa perspectiva, é mister que:

> A relação com os livros parece determinante na consciência que adquirem de sua trajetória; e essa relação articula-se, sempre, na imperícia conservada e nas suas ambivalências, com uma aprendizagem bem-sucedida da leitura - aprendizagem de modalidades complexas, escolares e não escolares (Hebrard,2011, p.19).

Há, portanto, a necessidade de que os estudantes experimentem uma verdadeira vivência com a leitura, corroborando também o desenvolvimento da criticidade para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem, “na perspectiva de um (re) dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna.” (BNCC, 2017, p.246). Cumpre ressaltar o importante papel que exercem os mediadores no processo de formação de verdadeiros leitores, estando como os agentes mais importantes, o professor, o bibliotecário e a família.

A pergunta seguinte pede aos participantes da pesquisa que indiquem títulos de livros impressos lidos recentemente, caso sejam leitores de livros impressos. Os 33% que se afirmaram leitores, indicaram os seguintes títulos: *O menino do pijama listrado, Como eu era antes de você, O diário de Anne Frank, Iandê para todas as pessoas apaixonantes, Fallen, A culpa é das estrelas, Zero, Diário de um banana, Mil beijos de garoto, Por lugares*

incríveis, Dom Casmurro, Um milhão de finais felizes, As esganadas, Vermelho branco sangue azul, A moreninha, Lucíola, O cortiço, Romeu e Julieta, Triste fim de Policarpo Quaresma, Harry Potter, Me chame pelo seu nome, Memórias Póstumas de Brás Cubas, O morro dos ventos uivantes, Confissões, O livro do desassossego, Starters.

Foram apontados como lidos vinte e seis livros no total, dos quais apenas nove deles costumam ser indicados na escola como leitura "obrigatória", por fazerem parte da literatura canônica e dos currículos escolares do Ensino Médio. Os outros 17 são títulos oriundos da literatura de massa, provavelmente lidos pelas próprias iniciativas dos estudantes, leituras que, ao que parece, abarcam suas preferências e subjetividades. "Os estudos qualitativos sobre práticas culturais entre os jovens mostram um indivíduo, que teve um número de leituras limitado e de tipo muito diverso, desde os livros infantis e juvenis, até os *best-sellers* e obras clássicas" (Colomer, 2007, p.50). Embora tenhamos verificado um baixo índice de leitores assíduos, mesmo trabalhando com um percentual restrito, 33%, entre eles impera a leitura de *best-sellers.*

Conforme os resultados, muitas obras da literatura de massa foram apontadas e apresentaram um número de indicações bastante significativo. Assim, permite inferir que as leituras indicadas pela escola podem estar distantes dos horizontes de leituras pessoais dos alunos que se intitularam leitores. Assim, é visível que eles estão lendo para além das leituras escolares, porém, nem sempre seguindo seus parâmetros formativos. Ou seja, podem revelar preferências dentro de suas expectativas e subjetividades, alheias às leituras escolarizadas e eleitas pela crítica literária como dignas de serem lidas, como o cânone literário, principalmente.

Colomer (2007) explica que, hoje, os estudados qualitativos em torno da leitura da literatura mostram práticas culturais e número de leituras limitadas pelo aluno, além disso, bastante variadas, apresentando livros infantis e juvenis, *best-sellers* e obras canônicas. "Sua avaliação pessoal dessas leituras parece ser positiva, pelo contrário, desenvolveu uma atitude adversa em relação às obras canônicas e impostas pela instituição escolar, especialmente durante a etapa secundária de seus estudos" (Colomer, 2007, p.50).

Além disso, entre os argumentos e justificativas, os alunos costumam indicar a dificuldade de compreensão dos textos e o distanciamento de sua realidade. Optando por textos mais acessíveis em linguagem e bastante contemporâneos aos seus anseios, como os *best-sellers*, por exemplo. Some-se a isso, problemas de ordem metodológicas, cuja centralidade é a resolução de atividades escolares, a aprendizagem das principais características das obras, dos escritores e dos períodos literários, trabalhos escritos e provas, conforme dados anteriormente citados.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de metodologias mais abertas à percepção dos leitores, no sentido de identificar seus repertórios de leituras e as perspectivas de alargamento de seus horizontes, torna-se emergente no cenário contemporâneo. Para tanto, maior espaço à voz e à participação dos estudantes são indispensáveis. Delinear o perfil dos leitores permite melhor direcionar suas práticas de leitura, partindo de obras que lhes sejam mais convidativas por atender suas expetativas. Isso vale, sobretudo, para o trabalho com a literatura canônica na escola.

Ademais, a partir dos resultados, verifica-se uma adesão bastante considerável a esse tipo de literatura – *best-seller*, mais frequente no repertório de leituras dos sujeitos escolares do que a literatura canônica, centralidade do ensino de literatura na escola. No que concerne à leitura desses livros, valemo-nos das palavras de Abreu (2006) ao revelar que "mesmo quem esteve na escola por muito tempo, mesmo quem foi à escola na Europa, mesmo quem lê a Grande Literatura, aprecia *best-sellers* e faz deles leituras instigantes" (Abreu, 2006, p.85).

É notório que a literatura de massa tem alcançado, em nossa contemporaneidade, expressiva presença no repertório de leitura de muitos sujeitos escolares, independente do que a escola orienta em seu contexto. Supõem manter uma relação bastante gratuita com essa literatura que se faz presente nas preferências de um público variado e heterogêneo. Petit (2008) afirma que embora eles sejam efeitos da moda, tem sua validade de leitura; imprimindo, portanto, uma abertura a essa literatura em contexto escolar.

Desse modo, a diversidade e atualidade de seu conteúdo, demonstram-se como seus grandes atrativos. São ótimos para estimular o diálogo e a partilha em sala de aula. Ademais, "se tantas pessoas os compram e os lêem é porque julgam que são produções literárias de alto valor, ou porque se divertem e se emocionam ao lê-los" (Abreu, 2006, p.18)

Abreu (2006) revela imprescindível considerarmos o convívio da grande literatura com outas de menor prestígio. A respeito da presença das obras supracitadas na escola, costuma-se estigmatizar o gosto das pessoas comuns, acusadas pela crítica intelectual de preguiçosos ou despreparados, sobretudo quando os alunos se recusam à leitura das obras canônicas.

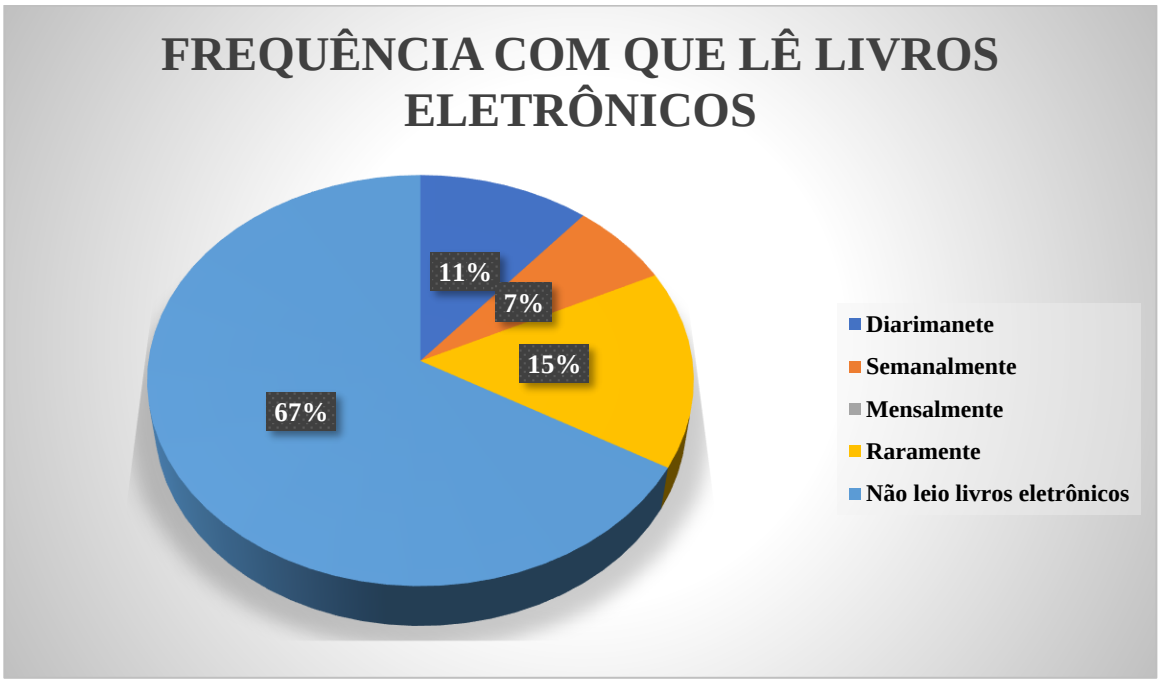
Ademais, o reconhecimento dos *best-sellers* nas instituições de ensino deve considerar que "estes livros podem ser comparados com textos eruditos, não para mostrar como os últimos são superiores aos primeiros, mas para entender e analisar como diferentes grupos culturais lidam e lidaram com questões semelhantes ao longo do tempo" (Abreu, 2006, p.111)

Em suma, constatamos baixos índices de leitores, o que supõe uma série de problemáticas que podem ir desde as metodologias de leitura trabalhadas ao longo da

formação dos alunos, à leitura de um acervo ínfimo de obras canônicas. Em contrapartida, presenciamos uma adesão bastante considerável aos *best-sellers*, cabendo, pois, uma maior investigação da recepção dessa literatura pelos alunos.

Indagados sobre a frequência com que leem livros eletrônicos, os respondentes revelaram o seguinte:

Gráfico 2: Frequência com que lê livros eletrônicos



Fonte: da pesquisa (2022)

Ao cotejar os resultados, percebemos uma frequência menor da leitura de livros eletrônicos, comparado aos impressos. Dessa forma, verificamos que 67%, trinta alunos, afirmaram que não leem livros eletrônicos; 15 %, sete estudantes, enunciaram lê-los raramente; 11%, cinco dos sujeitos pesquisados, indicaram em suas respostas que leem livros eletrônicos diariamente; e 7%, três respondentes, disseram-se leitores semanais desses livros.

O percentual de leitores digitais não é muito diferente do impresso. Verificamos, a partir dos dados, resultados que deveriam ser mais expressivos, em vista da etapa escolar desses estudantes, o final do Ensino Médio. Assim, pode-se supor uma série de fatores que corroboram uma formação do leitor literário deficitária, sobretudo de obras da literatura canônica. Hoje, a internet pode ser um veículo de difusão e de acesso a uma quantidade infinda de leituras, as quais abarcam desde os clássicos da literatura, como *best-sellers* da cultura de massa, obras de grande difusão hoje. Considerando-se o número de leitores, observamos que um trabalho mais efetivo de leitura pode surtir efeitos bastante favoráveis ao alcance da formação de leitores na escola e para além dela.

O reconhecimento do perfil dos estudantes é indispensável ao trabalho com leitura nas instituições de ensino, some-se a isso o uso de metodologias mais convidativas ao desejo

de ler. Isso exige uma postura mais acolhedora dos alunos tanto das leituras que já fazem parte de seus repertórios quanto das possíveis indicações da escola. Tornar o espaço da sala de aula aberto à voz e à partilha de suas experiências é imperativo. Um outro fator a ser observado é que a escolha e leitura desses livros parecem ser independentes das ações da escola, demonstrando fragilidades desse espaço no incentivo e aproveitamento desse tipo de leitor.

Assim como na questão anterior, foi pedido aos participantes leitores de livros que citassem alguns títulos lidos recentemente, os quais indicaram: *O jardim secreto, O Lórax, Sweeney Todd, Anne da Ilha, Anne de Windy poplars, Anne de Avonlea, Operação conquista, O acordo, A noiva do capitão, Sete pecados capitais, One peace, Sangue latino, Wild Word, O começo depois do fim, Mo Dao Zu Shi, Golden Dawn, Só sei que foi assim, Suicidas, Mentirosos, Alice no país das maravilhas, A revolução dos bichos*. Foram indicados ao todo vinte e um títulos, dos quais foram citados apenas dois livros da literatura canônica (*Alice no país das maravilhas* e *o jardim secreto*), os demais não se inserem no cânone. Verifica-se, no que tange aos demais títulos, uma diversidade de *best-sellers* da cultura de massa, excetuando-se apenas *A revolução dos bichos.*

Mais uma vez, os participantes indicam, pelas suas respostas, uma predileção à leitura das obras da literatura de massa, citando-as numerosamente, enquanto que poucas obras da alta literatura constam em seus repertórios. Ademais, permitem-nos inferir um alcance bastante considerável dessas produções literárias às instituições de ensino, assim como também uma crescente na sua produção e consumo.

Isso mostra, pois, que os novos tempos revelam leitores plurais, ou seja, "a avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social, a formação cultural, fazendo que diferentes pessoas apreciem de modo distinto os romances, as poesias, as peças teatrais, os filmes" (Abreu, 2006, p.59), ou os livros, de maneira geral. Tal presença marcante requer pensarmos nesses leitores e nos proveitos que a escola pode tirar dessa literatura. Ao mesmo tempo, demanda se pensar alternativas metodológicas que possam atingir esses leitores e oferecer-lhes desafios de leituras mais complexas, como o cânone.

Conforme vimos, os *best-sellers* da literatura de massa, independentemente de sua qualidade estético-literária, são propagandisticamente enaltecidos pela indústria cultural e pelo mercado editorial, alvo, portanto, de muitas editoras, as quais estabelecem uma verdadeira corrida e caça a esses livros. Sob essa perspectiva, a divulgação dessas obras tem, frequentemente, como objetivo atingir um grande público e se utiliza de estratégias persuasivas capazes de convencer e seduzir os leitores para seu consumo, sem que levem em consideração o conjunto de simbologias que estão por trás, em muitos casos, de seus interesses, considerando aspectos que abarcam desde a aventura literária e ganho individual

que podem trazer aos leitores, às intenções de seus autores, editores, indústria cultural e mercado editorial.

"As grandes redes concentram seus enormes recursos nos *best-sellers*, em detrimento de outros títulos, estratégia comercial que, por sua vez, afeta as decisões empresariais das editoras" (Schiffrin, 2006, p.133). Ao encontro dessa afirmação, Thompson (2013) afirma que as editoras estão sempre de olho nas concorrentes, verificando quais são os *best-sellers* mais vendidos para seguirem a receita.

Nesse contexto, como espaço de formação, a escola precisa respeitar os leitores dessas obras, assim como também vislumbrar tais questões, levando aos estudantes as configurações envolvidas no processo de produção, circulação e recepção dos *best-sellers*, uma vez que essa realidade existe e podem estar ou ser alheios a ela. Acreditamos que assim, formamos um leitor crítico em ampla dimensão. Não se trata de reprimir ou diminuir suas leituras, mas de levá-los à reflexão de todos os entornos que as abarcam. Por essa razão, deve-se levar em consideração o que orientam Schiffrin (2006) e Thompson (2013).

Portanto, cabe, mais diretamente, as intervenções da escola, a fim de orientar seus estudantes sobre tais questões. Como se sabe, é também importante considerar o forte marketing editorial em torno dos *best-sellers,* visto que fomentam um consumo cada vez mais crescente deles, formando públicos e gostos que podem ser bastante dirigidos pelo mercado. Questões emergentes a se considerar nas instituições de ensino. Reiteramos que não se trata de um discurso reprovativo, mas de abarcar essa produção literária, abrangendo-a em seus entornos, já que "[...] a incorporação das variedades de *best-sellers* ao campo reflexivo da teoria da literatura não pode se dar pela via de negação" (Zilberman, 1987, p.104).

Assim, não se trata apenas de uma contemplação apreciativa e ingênua, destituída de avaliação crítica, tendo em vista, sobretudo, a função formativa da escola e as estratégias mercadológicas que envolvem esse tipo de produção literária, compreendendo-a nos benefícios trazidos aos leitores e às instituições de ensino, como também daquilo que constitui as narrativas lidas e sua qualidade estético-literária. Como sabemos, na formação do leitor crítico e na leitura do texto literário não somente se considera a subjetividade, a aventura, a emoção, mas também a razão e a intelecção, aspecto que nos leva a um julgamento e avaliação do objeto lido, função indispensável a ser exercida pelos ambientes escolares.

Ao encontro do que afirma a autora supracitada, Sodré (1988) assevera que embora esses livros sejam fruto das estratégias mercadológicas, não se pode negar o fato de que são estimuladores de leitura e mobilizam o olhar e a consciência de seus leitores, e é a sensibilidade que transmitem a responsável pelo apreço e adesão a eles. O autor ressalta

ainda, que esses livros podem ser aproveitados como materiais de ensino. A BNCC (2017) reconhece essas obras como parte do repertório das culturas juvenis contemporâneas, cuja abordagem na sala de aula é uma orientação, no entanto, requer que o educador desenvolva situações didáticas para tal e que o abarque na sua amplitude interpretativa.

Segundo Epstein (2002), as novas tecnologias criam infraestruturas apropriadas para o alcance dos leitores. Fisgados para o consumo das narrativas, são eles próprios que realizam sua propaganda, divulgando-as boca a boca. Portanto, é necessário que a escola os reconheça nos seus benefícios, alcances e limites. Borelli (1996) afirma que se torna indispensável qualificar os *best-sellers* segundo suas condições de produção e mercado, formas narrativas e sua relação com os receptores.

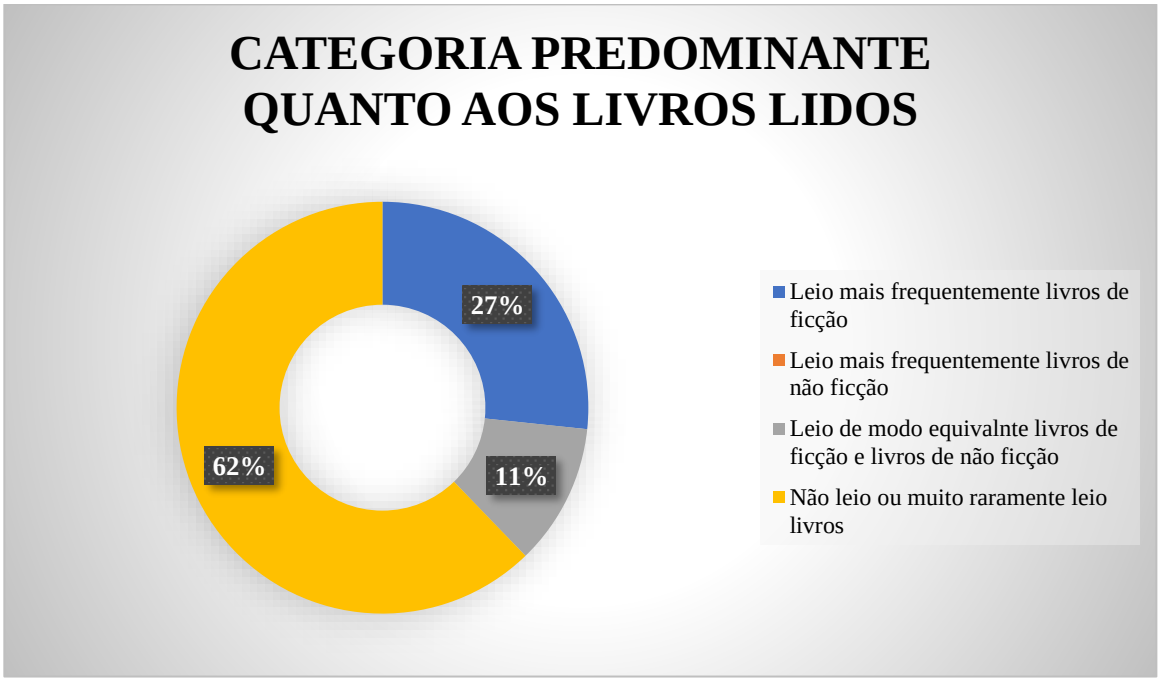
Nesse sentido, como espaço de formação de leitores críticos, trata-se, pois, de levar também aos alunos o conhecimento do marketing viral dos *best-sellers*, realidade que é uma das características marcantes dessa literatura, e acontece, segundo Thompson (2013), a partir de estratégias que vão desde a ocupação da frente das livrarias, ao uso da internet por meio de sites, blogs, e de ferramentas como e-books, Kindle, Nook, iPad e diferentes tipos de tablets. Facilitando, demasiadamente, os acessos a esses livros.

Verificamos que, embora os sujeitos da pesquisa sejam de uma cidade pequena e interiorana, acessam e leem essas obras pela facilidade do acesso à internet e aos smartfones, recursos tecnológicos favoráveis a diferentes aprendizagens, o que os configura como leitores mais da cultura digital que da impressa. Assim, portanto, pode-se afirmar que o leitor de *best-seller* é, geralmente, digital e que os acessos não se dão pela biblioteca escolar, supondo, talvez, seu fechamento a esse tipo de leitura. Como também, considerando os 47 livros lidos no total (impressos e digitais), que as obras canônicas são pouco lidas, sendo citados apenas 8 livros desse quantitativo.

Ante o exposto, é evidente a necessidade de se rever abordagens metodológicas e de propiciar uma recepção mais convidativa à leitura das obras canônicas. Talvez a verificação da perspectiva desses estudantes com o *best-seller* ao recepcioná-lo seja favorável a um ensino de literatura centrado nas subjetividades e no universo perspectivista dos sujeitos escolares.

A seguir, os estudantes foram questionados sobre a categoria predominante quanto aos livros lidos, sejam impressos ou eletrônicos, o resultado revelou o seguinte:

Gráfico 4: Categoria predominante quanto aos livros lidos



Fonte: da pesquisa (2022)

Os resultados mostram que 62% dos estudantes, vinte oito, afirmaram não lerem ou muito raramente lerem livros. 27 %, doze alunos, enunciaram a leitura mais frequente de livros de ficção; enquanto 11% disseram ler de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção. De modo geral, tomando mais precisamente os alunos que se denominam efetivamente leitores, o que seria, principalmente, um público de 38% (por essa razão, em certos momentos, os dados se tornam um tanto conflitantes).

É possível perceber uma preferência mais acentuada pela ficção, o que pode significar uma adesão mais profícua à leitura de textos literários. Isso pode ser explicado pelo potencial da literatura, uma vez que "ao nos envolver em mundo que não é a realidade, mas que se assemelha a ela, as ficções nos levam, portanto, a reavaliar o mundo onde vivemos" (Jouve, 2012, p.121). Outra questão que pode revelar essa constante variabilidade nos dados, é a percepção que tem os leitores dos textos lidos fora escola, uma vez que podem ter considerado apenas os livros que essa instituição indica, quase sempre canônicos.

Talvez, experimentar essa possibilidade revele a leitura como algo satisfatório, sentida e refletida na realidade dos leitores, por mais distante que possa parecer. Nesse sentido, Cândido (1998) afirma que a literatura é uma necessidade universal de todos os homens e em todos os tempos, principalmente pela nossa necessidade de fabulação. Assim, "ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance" (Cândido, 1988, p.177). Reiteramos que há a possibilidade de os alunos terem considerado apenas as leituras que a escola indica.

Embora nós tenhamos um percentual de 38% de leitores assíduos, ainda enfrentamos problemáticas no que tange à leitura e à formação de leitores. É necessário que esta se faça

prazer, gosto e hábito. Sobretudo, quando levamos em consideração a literatura. Também é imprescindível que se explore as potencialidades da arte literária visando-a como ferramenta eficaz ao despertar dos alunos para o mundo da leitura. Acreditamos que com conhecimento teórico essa possibilidade se desenha de maneira mais profícua.

Muitas pesquisas de leitura têm evidenciado tal problemática, como *Retratos da leitura no Brasil* (2019), cujos resultados apesar de mostrarem uma relativa melhora, ainda revelam uma realidade bastante preocupante. Em se tratando dos participantes da pesquisa, isso é mais preocupante ainda por serem alunos da etapa final da educação básica. Sendo a leitura fundamental para a formação do leitor crítico e proficiente, torna-se imprescindível que os estudantes tenham desenvolvido as habilidades necessárias para uma inserção plena em sociedade e reconhecedores e conscientes dos múltiplos benefícios da leitura.

Nessa etapa escolar, BNCC (2017) orienta que sejam ampliadas as competências em leitura, adquiridas ao longo do Ensino Fundamental. No entanto, tem-se verificado muitas deficiências que impossibilitam tal orientação. Ou seja, muitos alunos chegam ao Ensino Médio sem domínio necessário da leitura para alcançar as aprendizagens exigidas para essa fase. Demonstrando, falhas e fragilidades da escola no quesito leitura e formação de leitores.

O Currículo do Piauí (2021), documento político-pedagógico responsável pelo norteamento de práticas docentes e educativas do estado do Piauí, objetiva o desenvolvimento de competências que garantam a formação humana e integral dos sujeitos escolares. Em seu escopo, apresenta os resultados do Ensino médio em uma das avaliações externas – SAEPI – que avalia o nível de proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e matemática. As figuras abaixo mostram o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa de 2017 a 2019.

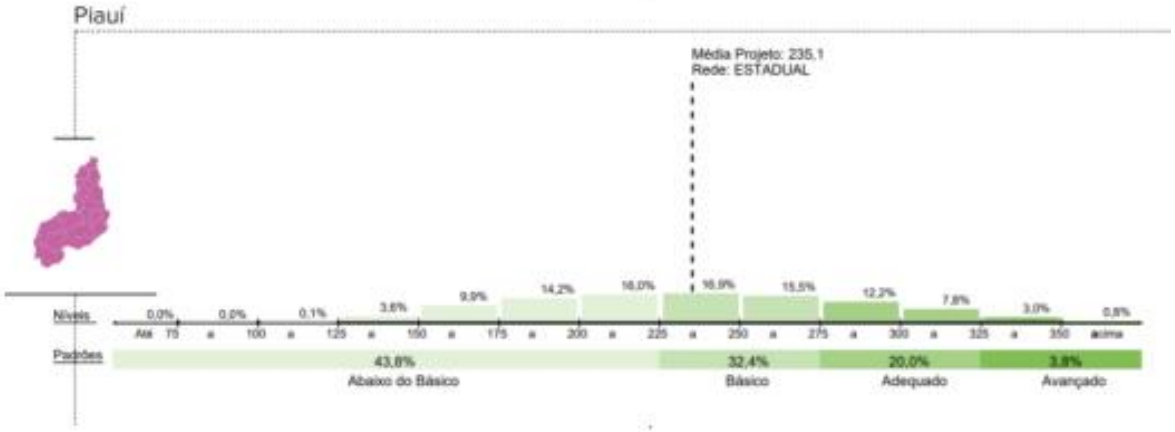
Figura 2 – Desempenho dos alunos em Língua Portuguesa no SAEPI, nos anos de 2017 a 2018.

Figura 1 – Evolução do percentual de estudantes por padrão de Desempenho/ Língua Portuguesa – 1ª Série



Fonte: CAED/ SAEPI, 2019 (2020).

Figura 2 – Percentual de Estudantes por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho/ Língua Portuguesa – 1ª Série

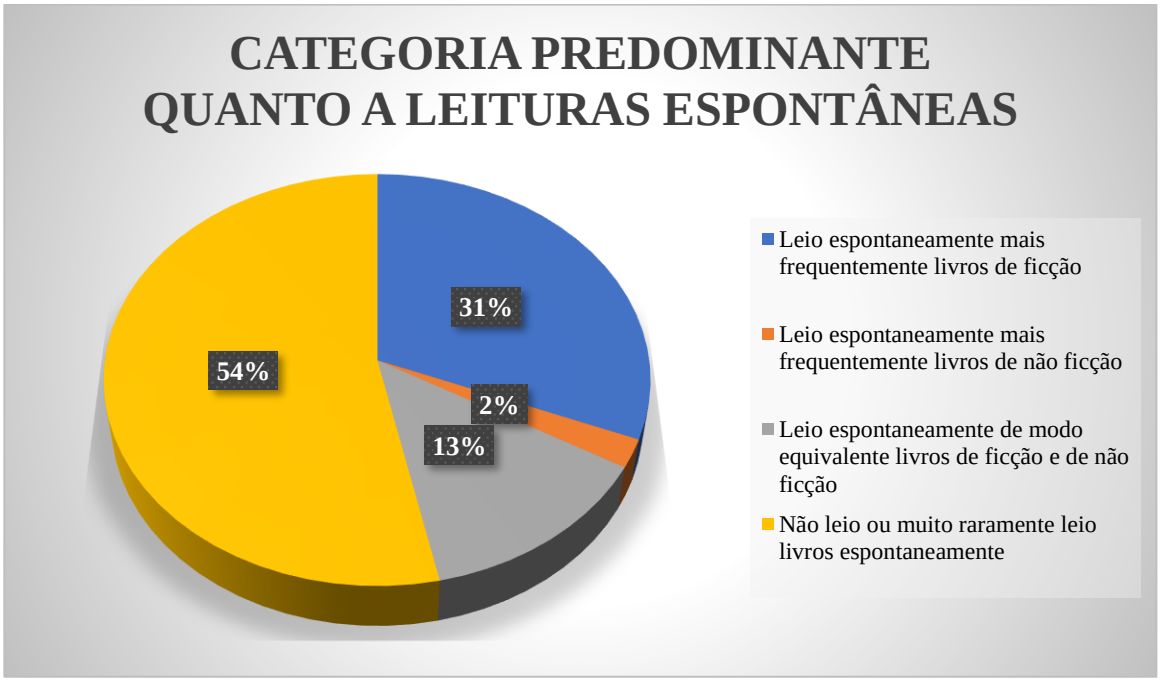


Fonte: CAED/ SAEPI-2019 (2020).

De acordo com os resultados, podemos inferir que muitos estudantes do Ensino Fundamental chegam ao Ensino médio com nível de proficiência em leitura abaixo do básico, assim como também uma queda no padrão de desempenho na referida disciplina. Apesar de se referir à leitura sob um panorama geral, ou seja, não apenas da compreensão e interpretação de textos literários, são competências indispensáveis à recepção destes e de outros bens culturais. Trata-se, portanto, do domínio de estratégias que permitem a apreensão dos textos, devendo ser desenvolvidas e asseguradas pelas instituições de ensino, a partir de seus itinerários formativos em leitura, abrangendo todo o percurso escolar dos alunos.

Indagados sobre a categoria predominante em suas leituras espontâneas (ou seja, que não são leituras obrigatórias, seja para estudo, trabalho ou outro motivo), os sujeitos da pesquisa revelaram os resultados a seguir:

Gráfico 5: Categoria predominante quanto as leituras espontâneas



Fonte: da pesquisa (2022)

54%, vinte quatro dos respondentes, afirmaram não ler ou muito raramente ler livros espontaneamente; 31 %, quatorze, enunciaram ler espontaneamente mais frequentemente livros de ficção; 13%, seis, responderam ler espontaneamente de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção; e apenas 2%, um, afirmaram ler espontaneamente mais frequentemente livros de não ficção.

Mesmo que tenhamos resultados mais favoráveis quanto aos percentuais de leitores, ainda é, de acordo com o gráfico e os resultados descritos, perceptível um percentual bastante considerável de não leitores de livros, assim como reitera a preferência por leituras de natureza ficcional, pelos que se consideram leitores.

Assim, verificamos que quando a questão é leitura espontânea, o percentual de leitores aumenta, alcançando um quantitativo de 56%, sobretudo de livros ficcionais, o que os coloca como um fator potencialmente eficaz no processo de formação de leitores. A natureza literária, a partir da ficção, propicia encantamento, e sua linguagem permite uma maior aproximação com os textos. “A literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. [...] possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando” (BNCC, 2017, p.499). A adesão ao ficcional, portanto, não ocorre tão somente pelo potencial artístico, mas pelo que os textos dizem sobre o homem, o mundo e sua subjetividade. Aspectos que parecem mais diretamente abarcar os leitores pesquisados.

Zilberman (2009) assevera que a literatura ocupa centralidade quando a questão é leitura, visto que pode ser estimuladora do ato de ler, porque as obras de ficção são como um modelo por excelência da leitura por oferecer aos leitores uma imagem simbólica do

mundo que se deseja conhecer, pois é um universo aberto a deleite do leitor pelo uso de sua imaginação e de suas vivências.

Consoante as palavras da autora, essa experimentação abrange uma soma de ganhos, que vão desde a experiência estética com os textos, a um conhecimento mais intelectivo, em vista de suas múltiplas funções. Inferimos que esse contato talvez não aconteça conforme especifica a autora. Ademais, a escola deve ser estimuladora dessas predileções, acentuando ainda mais o convívio dos estudantes com as obras de ficção, valendo-se do potencial que a literatura apresenta para tal.

Nesse sentido, a leitura espontânea de livros parece ser uma prática mais marcante na realidade de mais da metade dos estudantes pesquisados, mesmo assim, ainda é grande o percentual de alunos que raramente ou nunca leem livros, ratificando as informações e discussões expressas na categoria anterior. A reiterativa resposta dos alunos apenas acentua as preocupações em torno da questão leitura e de como se acentua cada vez mais o distanciamento dos estudantes de tal prática, permitindo-nos concluir que, ao que parece, quanto mais avançam, mais distantes vão ficando dos livros.

O percurso pelo qual passam os alunos durante sua trajetória escolar deveria criar vínculos, hábitos e apreço pela leitura, no entanto, alcançamos, hoje, o inverso. Ao que consta, a escola não está sabendo alcança-los, e isso não é mérito só do Ensino Médio, mas de toda a educação básica. Zilberman (2009) explica que a crise de leitura tão divulgada em diagnósticos de proficiências diversas se deve à escolarização precária[8] de que são alvo os estudantes, já que os resultados obtidos são insuficientes no que tange à aquisição do conhecimento que a escola deveria patrocinar e consolidar. E não para por aí, visto que também abarcam problemas que vão desde a administração da educação à conservação dos prédios, seu mobiliário e acervo.

Na sequência, pedimos aos estudantes que indicassem um motivo para suas escolhas espontâneas. Em resposta, apontaram os seguintes motivos: entretenimento, gosto, porque cativam, as narrativas permitem viajar para vários lugares, gosto e paralelo com a realidade, tédio, diversão, ficção, curiosidade, gosto e estado de sentimento, conhecimento. As respostas dadas reverberam o que se afirma anteriormente, assim como se dirigem à literatura, considerando suas distintas funções. Antes de tudo, os estudantes demonstram um potencial mais subjetivo do texto ficcional, significando, pois, um caráter mais lúdico e catártico do texto literário, conforme expressa Aristóteles (1992), ao fazer referência ao sentimento de catarse, ou seja, a capacidade de sentir, por meio de seu envolvimento com o lido.

[8] Uma abordagem da literatura pautada exclusivamente em "[...] ler para fazer exercícios de interpretação, para estudar itens de conteúdos, para adquirir modelos de escrita, para gostar e se habituar, para conscientizar e politizar..." (MAGNANI, 1988, p. 18).

Nesse sentido, pertinente são as asserções de Cândido (1972) quando define a literatura sob a perspectiva de suas funções, destacando-a enquanto experiência humana, por tomar o homem e seu processo formativo. Ademais, desempenha também função formativa do tipo educacional, ela se liga à personalidade e ao mundo, ultrapassa e amplia as significações e a realidade, a partir de uma maior inteligibilidade.

As respostas evidenciam ainda a literatura, considerando diferentes funções. Assim, pode-se pressupor, além do que foi mencionado anteriormente, o que especifica Eco (2011) ao tomá-la enquanto atividade gratuita que reclama uma leitura destituída de "obrigações", capaz de promover deleite, ampliação de conhecimentos e passatempo.

Correlato ao que afirma Eco (2011), Barthes (2004) expressa que a literatura possibilita a aprendizagem de conhecimentos diversos, bem como favorece o experienciar da realidade ficcional, representativa dos contextos social e dos homens. Toda essa experimentação está diretamente ligada, segundo Aguiar e Silva (1979), à expressividade e densidade da mensagem, pela sua capacidade de fazer o leitor penetrar o estranhamento e aceitá-lo. Inferimos que esses são alguns dos motivos que orientam sua predileção pelo universo da literatura.

5.1.2 O professor e a leitura: práticas habituais

Esta categoria abarca sete perguntas que intentam saber da professora pesquisada as seguintes informações: frequência com que lê livros; categoria, gênero ou temática dominante nessas leituras; categoria predominante nas leituras espontâneas e o motivo de suas escolhas.

A respeito da leitura de livros, indagada sobre a frequência com que os lê impressos, a professora enunciou lê-los semanalmente, citando como títulos lidos mais recentemente: *Hibisco roxo, Casa de Pensão, Helena, Olhos d'água e Insubmissas lágrimas de mulher*. Indagada sobre a categoria predominante dos livros impressos lidos, a professora afirmou que não lê ou muito raramente lê livros e, quando a leitura acontece, o gênero ou temática dominante, geralmente, englobam autoajuda, carta ou e-mail, conto e crônica, história policial, obra didática ou de autoinstrução, postagem de rede social, quadrinhos e romance. Quanto às suas leituras espontâneas e a categoria predominante, enunciou que lê espontaneamente mais frequentemente livros de ficção, e o motivo apontado para tal é o entretenimento.

Verificamos um certo distanciamento da prática leitora, o que pode ser um fator desfavorável no processo de formação de leitores. Tanto pela falta de hábito pela leitura quanto por desconhecimento de um acervo de livros que poderiam facilitar o seu trabalho

em sala de aula, no que compete à abordagem dos textos lidos e indicações de leitura aos alunos, tendo em vista o seu importante papel na formação desses sujeitos. Assim, "imaginar que quem não lê pode fazer ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação" (Machado, 2001, p.122).

Faria (2004) afirma que para formar leitores, deve-se considerar o papel da mediação, tendo em vista que tal papel só poderá ser, suficientemente, exercido por aqueles que amam os livros. Principalmente, porque ele tem a missão de "promover a leitura de livros, de contribuir para que os alunos se tornem leitores voluntários e autônomos" (Evangelista; Brandão; Machado, 2011, p.11). O professor passa a ser um exemplo contagiante, principalmente quando desempenha seu papel de leitor. Se a relação com os livros é verdadeira, não há dúvidas de que saberá conduzir seus alunos para a experiência da leitura, sobretudo da literatura. A respeito dessas questões, devemos considerar que:

> Para ler livros e, mais ainda, para ler literatura — que é algo que perturba, que põe em questão a segurança, as relações de pertencimento —, é necessária uma estruturação mínima do sujeito? Que margem de manobra dispomos para atrair as pessoas para a leitura, jovens ou menos jovens, que necessitam de uma identidade feita de concreto armado (pela falta de uma verdadeira segurança em relação à identidade)? (Petit, 2008, p.160).

É importante analisar que além de ser leitor, o docente ainda enfrenta outros desafios, conforme nos apresenta a autora supracitada. Os quais são indispensáveis para a formação de leitores na escola. Nesse sentido, cabe ainda destacar que "o professor como responsável por "formar o gosto, ensinar a apreciar o que faz a "beleza" das obras literárias [...] o que é que a obra exprime sobre o humano, assinalando o que era esperado na época, inédito à época e novo ainda hoje" (Jouve, 2012, p.133). Antes de quaisquer abordagens, deve-se levar em consideração o fato de que provocar uma recepção estimuladora da vontade de ler vem daqueles que são próximos dos livros e que se sentem contagiados pelas suas leituras.

Para tanto, o convívio desde cedo com a literatura é uma importantíssima alternativa para aqueles que enxergam a leitura como porta para o alcance de um leitor emancipado, capaz de refletir criticamente sobre o mundo e de participar ativamente da sociedade. Vale ressaltar que formar leitores significa compreender a leitura como processo e resulta, portanto, no amadurecimento do leitor, por essa razão a escola deve investir tempo e dedicação às atividades de leitura e fazer os alunos compreenderem a importância desta tornar-se hábito, como atividade ou fonte inesgotável de prazer, sempre potente e constante.

Inferimos pela quantidade de alunos que se consideram leitores efetivos, que o não estímulo do educador acaba sendo um dos fatores problemáticos quanto ao acesso e incentivo à leitura, seja de livros ficcionais ou não. No entanto, pode-se afirmar que, quanto

aos primeiros, os entraves podem ser até irreversíveis, visto que leitura pressupõe um processo que deve ser despertado desde os primeiros anos de vida da criança, a fim de que se torne gosto, prazer, hábito e prática consolidados, para tanto, é indispensável o papel dos mediadores. “Precisamos de professores que não forcem seus alunos a ler, mas de profissionais sedutores que demonstrem o prazer, o tesão que é ler uma boa história” (Machado, p.123).

Nesse sentido, também destacamos a importância do trabalho com a formação de professores, a partir de iniciativas das instituições e órgãos governamentais responsáveis pelo fomento a esse tipo de política pública, indispensável para o desenvolvimento de qualquer país. A educação só alcançará sucesso quando for pensada como um todo, para tanto, capacitar pessoal é imperativo. “Se queremos formar leitores em nosso país, é necessário que se invista na formação inicial e continuada dos professores, com a destinação de recursos, tempo e espaços especialmente planejados com o objetivo de criar uma comunidade de leitores” (Faria, 2004, p.57).

Podemos destacar alguns fatores positivos nas respostas da professora pesquisada. Como a leitura e o apreço por livros de ficção, significando familiaridade com esse tipo de leitura, possibilitando quiçá uma prática mais aberta à recepção da literatura, arte indispensável no trabalho com a formação de leitores na escola. “O modelo de leitor oferecido pelo professor e as atividades propostas para o ensino e a aprendizagem da leitura não são um luxo, mas uma necessidade” (Costa, 2007, p.96). Assim, pode-se inferir que cabe ao educador oportunizar contato progressivo e oferecer meios para que a leitura se faça prática na sala de aula, sendo, pois, o maior incentivador pelo gosto e hábito desta, dentro e fora dos espaços escolares.

Embora, a intimidade com os livros possa ser algo não muito presente na rotina da participante da pesquisa, verifica-se iniciativas que a privilegia, sobretudo por citar as obras lidas recentemente e ao gênero ou temática dominante ao indicar romance, história policial, conto e crônica e quadrinhos. No mais, as leituras da participante se restringem a gêneros mais cotidianos e informativos, tanto no que concerne ao seu trabalho quanto a momentos de entretenimento, como: carta ou e-mail, postagem de rede social, obra didática ou de autoinstrução, leitura de jornais eletrônicos e revistas impressas.

Portanto, se a leitura não faz parte da rotina do educador, não é tão fácil fazê-la parte da rotina dos alunos. E mais ainda, se as vivências em leitura se tornam rasas e pouco profícuas, formar leitores assíduos, proficientes, reflexivos e críticos torna-se um pouco mais difícil. Vimos que praticamente metade dos alunos pesquisados afirmaram não serem leitores efetivos, fazendo, portanto, leituras mais esporádicas, supondo que em seu processo de escolaridade, a experiência com a leitura na escola não cumpriu todos os objetivos

pretendidos. É muito provável que essas questões estejam entre os entraves que contribuíram para tal realidade.

5.1.3 A escola e o ensino de literatura: os jovens e as leituras literárias

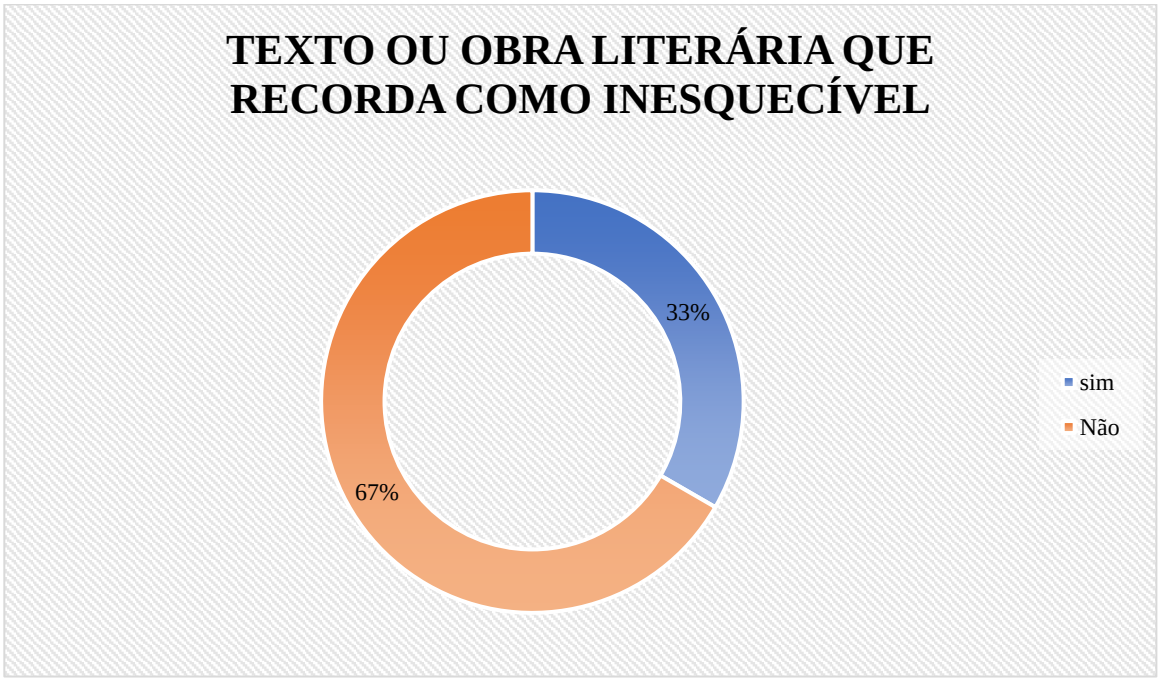
Essa categoria nos permitiu um maior conhecimento das leituras literárias dos participantes da pesquisa, bem como favoreceu a compreensão das práticas metodológicas destinadas aos textos literários e como isso passa a impactar no processo de formação do leitor. Para tanto, buscou-se investigar aspectos como leituras inesquecíveis, razões pelas quais leem textos literários e agem com relação às obras indicadas pela escola, as formas de acesso aos textos literários e opinião sobre eles.

Ademais, também, propiciou a abordagem de questões mais voltadas às metodologias, como razões pelas quais o professor solicita a leitura da literatura, para que seve seu estudo, de que forma as aulas se desenvolvem, o que tem sido mais valorizado das leituras realizadas em sala de aula, o que menos e mais agrada nas aulas de literatura, se há relação dos textos com outras artes, definição de aula ideal de literatura, leituras extraclasse, livros lidos na escola e fora dela e seleção dos textos literários trabalhados em sala de aula.

Ao tempo em que explicitamos as questões abordadas nesta categoria, aproveitamos para esclarecer a importância delas para a confirmação ou não das hipóteses levantas na introdução desta pesquisa, no que concerne à leitura das obras da literatura de massa e sua presença na escola. Some-se a isso, a compreensão de fatores direcionados à leitura do cânone literário e às intermediações ou não dessas literaturas em ambiente escolar.

Indagados sobre a existência de algum texto ou livro literário que recordam como leitura inesquecível, considerando suas trajetórias de leitores, os respondentes revelaram o seguinte:

Gráfico 6: Texto ou obra literária que recorda como inesquecível



Fonte: da pesquisa (2022)

Verificamos que uma parcela de leitores bastante considerável não indicou em suas respostas uma leitura literária considerada inesquecível, em sua trajetória de sujeito leitor. Nesse contexto, 67% dos estudantes pesquisados, trinta sujeitos, afirmaram não existir texto literário que consideram inesquecível em toda a sua trajetória como leitor; apenas 33%, quinze alunos, enunciaram existir um texto inesquecível. Solicitados a indicá-los, os participantes citaram: Livros em quadrinhos, Fanfics, *Para todas as pessoas intensas, A culpa é das estrelas, Harry Potter e a pedra filosofal, Mil beijos de garoto, por lugares incríveis, O pequeno príncipe, Solo leveling, Crônicas de gelo e fogo, O auto da compadecida, A escrava Isaura, Romeu e Julieta, Só sei que foi assim, É assim que acaba.*

Os resultados não são reveladores de uma experiência positiva da leitura da literatura para a grande maioria do público pesquisado, considerando a etapa escolar desses jovens e seu percurso formativo e o quantitativo de alunos que afirmaram não terem lembrança de um texto ou livro literário inesquecível em toda a sua trajetória de leitores. Demonstra fragilidades da escola na formação do leitor literário, e nos dão fortes indícios de que as metodologias propostas na leitura e abordagem do texto na escola não têm garantido o apreço pela arte literária. Isso pode indicar também, infelizmente, que pode não ser somente a leitura literária que se ausenta das práticas leitoras de muitos dos alunos pesquisados, mas a leitura de livros de modo geral. É mais ainda preocupante, porque:

> A relação com os livros parece determinante na consciência que adquirem de sua trajetória; e essa relação articula-se, sempre, na imperícia conservada e nas suas ambivalências, com uma aprendizagem bem-sucedida da leitura - aprendizagem de modalidades complexas, escolares e não escolares (Chartier,2011, p.38).

O contato ou o convívio com os livros é crucial na formação de todo e qualquer leitor. Colomer (2017) ressalta que uma mediação cultural exitosa só ocorre, se os estudantes forem estimulados ao interesse de lê-los e de se familiarizarem com a forma em que circulam socialmente, demostrando-se autônomos para realizar suas próprias escolhas de leitura em sua vida adulta. “O acesso aos livros é desejável para todos [...]. A família, a escola, a biblioteca, as livrarias etc. são instituições socias em que meninos e meninas se encontram com os livros” (Colomer, 2017, p.79). Sendo a escola a mais cobrada quanto a tal fator.

Cumpre ressaltar que, muitas vezes, ao longo do processo de escolaridade dos alunos, o próprio percurso de leitura não oferece convívio com os livros, nem condições para que se tornem leitores efetivos. Conforme temos visto, muitos estudiosos, como Petit (2009) por exemplo, assevera a necessidade do contato com os livros desde os primeiros momentos de vida das crianças, e da importância que ocupam os mediadores de leitura para tal. Incentivar e aproveitar os mais diferentes espaços de leitura passa a ser uma das mais importantes funções da escola, tendo em vista a importância da leitura para o processo formativo dos alunos, dentro de seus muros e fora deles.

Podemos inferir que a teoria literária apresentada no capítulo dois se ratifica, em muito, nos dados apresentados. As premissas podem ser variadas, abarcando desde questões metodológicas e de âmbito formativo, às de ordem mais subjetiva da leitura. De um modo geral, o contexto escolar nos apresenta, com relação às práticas de leitura, resultados não satisfatórios não só na formação do leitor literário, mas na formação do leitor de um modo geral. Isso se evidencia principalmente nas etapas finais da escolaridade obrigatória (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Sob esta perspectiva, observa-se que:

> o ensino de literatura no Ensino Médio não tem alcançado plenamente nem mesmo esses dois objetivos essenciais a que se propõe – a formação de leitores competentes, de textos literários ou não literários, e a consolidação de hábitos de leitura -, o que aponta para a necessidade de rever essa prática escolar, bem como definir o papel do ensino de literatura na disciplina de Língua Portuguesa (Cereja, 2005, p.12).

Azevedo (2004) explica que é necessário que tenhamos clareza acerca das convicções que nos orientam quando o tema é formação de leitores literários. Revela como imprescindível estabelecer um vínculo entre o texto e a pessoa que lê, baseado nos sentimentos de comunhão, prazer, interesse e na liberdade de interpretação. Ademais, parece que quanto mais avançam as etapas escolares, menos vivência têm com as obras literárias os estudantes.

Nesse sentido, pertinentes são as palavras de Dauster (2003) ao esclarecer que para a formação do leitor é necessário pensar a experiência da leitura num sentido de liberdade,

que ultrapassa as páginas dos livros didáticos, considerando-a, sobretudo, como prática cotidiana. Assim, ao que parece, a falta de vivência com a literatura gera distanciamento do texto literário. E isso, não é exclusividade do Ensino Médio, mas parece se reiterar por toda a trajetória escolar dos alunos.

Ampliando as questões discutidas, Bordini e Aguiar (1993) acrescentam o conhecimento do estudante pelo professor ao crivo cultural em que se insere o aluno, tendo em vista que são sujeitos diferenciados. Some-se a isso, nesses novos tempos, o caráter transformativo pelo qual tem passado a sociedade, especialmente a respeito das novas tecnologias e meios de comunicação de massa.

Sob tal ótica, além do conhecimento da realidade apresentada, faz-se imprescindível o domínio de repertório amplo de leituras pelo professor, assim como também o conhecimento de teorias literárias que lhe oriente no que tange a essas questões. Isso permitirá o desenvolvimento de metodologias mais eficazes e próximas dos interesses de leitura dos estudantes, gerando apreço e ganho para a leitura literária.

Conforme a indicação dos alunos leitores sobre suas leituras preferidas, é notória a presença marcante de títulos de obras da literatura de massa, os quais constituem a grande maioria dos livros citados. A exceção ocorre apenas em: *O auto da compadecida*, *A Escrava Isaura* (obras do cânone literário brasileiro), *Romeu e Julieta* e o *Pequeno príncipe* (obras do cânone literário universal).

Dessa forma, observa-se que "O interesse por questões relativas à leitura e ao comportamento do leitor decorreu sobretudo dos efeitos gerados pela indústria cultural, cuja ascensão provocou modificações radicais no panorama geral dos Estudos Literários" (Zilberman, 2017, p.20). Tais mudanças se devem principalmente às investidas da indústria cultural na publicação de obras de forma indiscriminada, lançando na sociedade uma quantidade de autores e títulos, geralmente, voltados para os interesses e expectativas dos leitores. O que não significa dizer que a diversidade seja problema.

Outro aspecto a ser destacado é que é cada vez mais frequente a adesão dos estudantes a essas obras, indicando mudanças nos horizontes de leitura do jovem leitor, principalmente um certo distanciamento das grandes obras da literatura canônica. "Mergulhados em outras modalidades midiáticas e bastante seduzidos por elas, eles resistem à leitura das obras do cânone escolar, não obstante demonstrarem muitas vezes grande interesse por *best-sellers* contemporâneos." (Rezende, 2012, p.12)

A questão seguinte, pediu aos participantes da pesquisa que justificassem sua indicação, em suas respostas revelaram o seguinte: faz parte da infância toda; é um livro muito comovente; os personagens são muito bem desenvolvidos e o final é de "matar"; é bem marcante diante do tema que fala sobre suicídio e a vida de uma pessoa suicida; eu só

acho muito bom; a leitura te prende; foi um dos livros grandes que li no fundamental e me senti orgulhosa; me mostra um mundo onde a pessoa pode ser tudo que quiser; é uma leitura que te prende; ele é um ótimo livro.

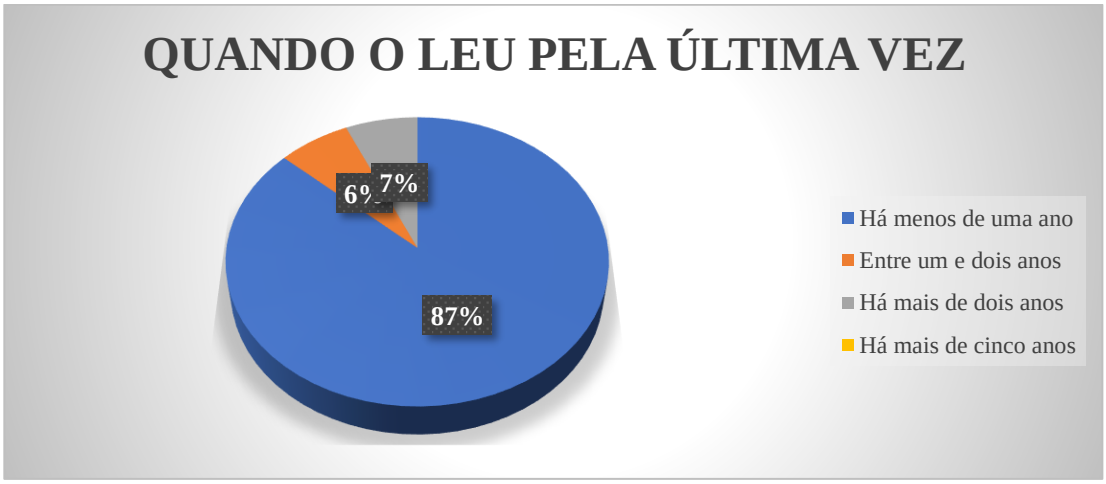
Os motivos apontados para a leitura de suas obras preferidas mostram uma dimensão leitora bastante subjetiva, assim como um certo apreço, que parece se dar para além das indicações da escola, o que demonstra uma leitura mais pessoal e íntima. Segundo Gervais (2012), a subjetividade é fundamental à prática da leitura literária.

A esse respeito, Jauss (1996) explica que a relação leitor/texto deve considerar a literatura pela sua subjetividade e sua relação com a sociedade e a vida. Talvez, sejam esses os fatores que geram tanto a identificação desses leitores com os textos lidos. Nesse contexto, pertinente são as palavras de Barthes (1987) na sua definição de textos de prazer, aqueles que suscitam no leitor uma prática confortável de leitura, em conformidade com a sua cultura.

Chartier (1999) acrescenta que se deve considerar também que por suas diferenças (socias, religiosas, econômicas, culturais, intelectuais) os leitores realizam leituras diferentes e com objetivos também diferentes. O que justifica a variabilidade de leituras e interesses dos alunos. “Ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em um outro mundo e dele sair” (Petit, 2009, p.34).

Indagados sobre quando leram seu texto ou obra literária preferida, revelaram o seguinte:

Gráfico 7: Quando o leu pela última vez



Fonte: da pesquisa (2022)

Os alunos pesquisados apontaram em suas respostas apenas três das alternativas que constituíam a questão. Assim, 87% dos participantes, treze leitores, indicaram que leram seu texto ou livro inesquecível há menos de um ano; 7%, um estudante, afirmou tê-lo lido entre um e dois anos; e 6%, um dos participantes, enunciou tê-lo lido há mais de dois anos. Conforme os resultados apresentados acima, é perceptível que essa experiência de leitura

tão gratuita e prazerosa ocorreu enquanto os sujeitos já se encontravam no Ensino Médio, o que poderia supor a afirmação de que, em sua maioria, as obras preferidas fossem canônicas, dada a grandeza e beleza dessa literatura. Em contrapartida, parece ser fora da escola que se encontram com os livros que para eles lhes representa enquanto leitores de escolhas e preferências e a que se dedicam, considerando suas expectativas subjetivas.

Os participantes da pesquisa fornecem, portanto, indícios de que as leituras trabalhadas na escola e a forma como são abordadas não se demonstram capazes de fazer sentir todo o potencial dos clássicos, assim como afirma Calvino (2002) ao asseverar que o clássico é aquele livro que nos decifra, nos é íntimo e nos define, provocando pertencimento, ou seja, é um livro que mesmo vindo depois de outros, afirma o seu lugar na genealogia, esclarecendo o porquê de sua leitura em relação as mais infindas ao nosso dispor.

Em sentido favorável, Bloom (1994) assevera que o valor estético do clássico deve se fazer presente no leitor, na sala de aula, em discussões no interior da própria sociedade, de modo com que se faça conhecido, partilhado, experienciado. Talvez a falta de vivência com o texto literário não dê tempo aos alunos de perceber o que nos apresentam os autores supracitados.

Perguntados sobre os motivos pelos quais liam livros ou textos literários, os respondentes revelaram o que se mostra no gráfico a seguir:

Gráfico 8: Motivos para leitura de textos literários



Fonte: da pesquisa (2022)

Nessa questão os alunos poderiam indicar mais de uma alternativa. O quantitativo de indicações foi transformado em porcentagem, conforme expressa o gráfico. Dessa forma, os resultados mostram que 38%, vinte alunos, afirmaram que leem textos literários somente para responder atividade escolares; 26%, quatorze respondentes, enunciaram ler textos literários por vontade própria; 17%, nove estudantes, revelaram ler textos literários porque o professor indica; 11%, seis participantes, afirmaram que leem textos literários para fazer prova; 4%, dois alunos, enunciaram ler textos literários por insistência dos amigos; 2%, apenas um dos sujeitos pesquisados, afirmou a leitura de textos da literatura porque os pais pedem; 2%, um aluno, indicou a alternativa outro.

Sob o panorama apresentado anteriormente, verifica-se que a leitura do texto literário ainda está, em muito, ligada às atividades escolares, provas e indicações do professor. De certa forma, muito atrelada à obrigatoriedade, cognição, racionalização e fragmentação. Isso pode ser um dos fatores responsáveis pelo distanciamento dos estudantes da literatura, uma vez que parece se reduzir à função do conhecer e com objetivos bastante práticos e limitados. A questão não é que isso seja errado, mas de levar o aluno a primeiro experimentar o texto por uma leitura mais descompromissada e que possam dialogar com o professor sobre ele. Esse pode ser o primeiro momento da recepção. Sobre isso e os modos de atuação do professor, Bordini e Aguiar (1993) pontuam que:

> Uma leitura descompromissada, livre e estimulante da imaginação e da criatividade ou do senso crítico não é, portanto, enfatizada. A cada leitura correspondem atividades de responder exercícios gramaticais e de redação, sem qualquer relação com o caráter artístico de um texto literário, ou de interpretação com itens programados e direcionados para uma compreensão literal e primária (Bordini; Aguiar, 1993, p.33)

Paulino e Cosson (2009) asseveram que as atividades desenvolvidas em sala de aula, ou de maneira geral, com literatura deve ter como objetivo a formação do sujeito escolar para a linguagem, ou seja, um produtor de textos, de um leitor capaz de interagir com a literatura a partir do desenvolvimento de competências que considerem múltiplos aspectos, como: fontes, seleção de livros, suportes, intertextos articulados em contextos pessoais e sociais de leitura. Porém, jamais deve prescindir "a interação verbal intensa e o (re) conhecimento do outro e do mundo que são proporcionados pela experiência da literatura. [...] É isso que significa apropriar-se da literatura como construção literária de sentido" (Paulino e Cosson, 2009, p.76)

Candido (1988), em *O direito à literatura,* nos dá direcionamento teórico para pensarmos a leitura da literatura sob uma perspectiva, inicialmente, mais subjetiva de abordagem dos textos, sobretudo, na sua capacidade de humanização. Uma potência cuja cadência seria responsável pela sensibilização, experimentação e sentido de pertencimento

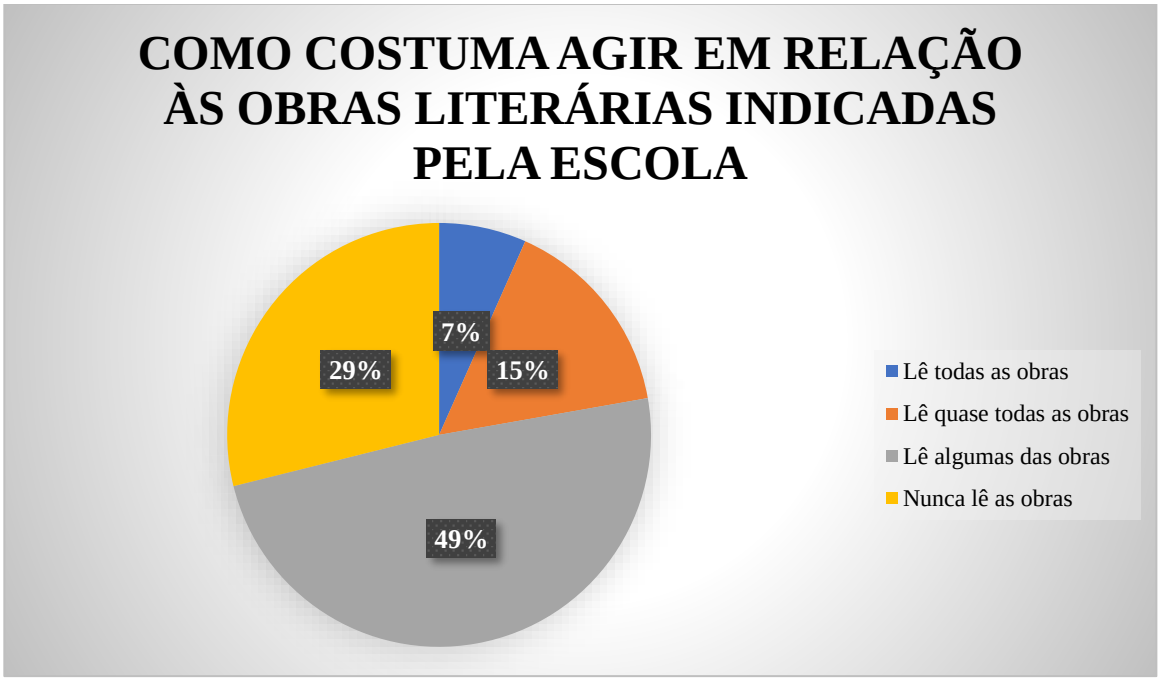
ao texto e ao mundo. Nessa perspectiva, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 1988, p.182)

Ao encontro das asserções apresentadas por Cândido (1988), os quatorze leitores que apontaram lerem textos literários por iniciativa própria demonstram uma experiência mais exitosa no que tange à leitura literária. Podemos inferi-la como presença que se fez prazer, gosto e hábito, o que pressupõe espaço para a imaginação e a criatividade na abordagem e leitura da literatura. Portanto, em primeira instância, é necessário mostrar aos leitores que “a experiência da leitura literária nos torna mais humanos, desenvolvendo nossa solidariedade, nossa capacidade de admitir a existência de outros pontos de vista além do nosso, nosso discernimento acerca da realidade social e humana” (Abreu, 2006, p.81).

Esse conhecimento teórico pode ser favorável à instrumentalização de novos métodos didáticos, no que concerne ao fomento e incentivo à leitura literária. De acordo com Bordini e Aguiar (1993) para que a escola ofereça um ensino de leitura literária eficaz, precisa dispor de biblioteca bem aparelhada e devidamente assistida por bibliotecário, empenhado em incentivar o acesso aos livros. Some-se a isso, “professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor” (Bordini; Aguiar, 1993, p.17)

Questionados sobre como costumam agir em relação às obras literárias indicadas pela escola, os resultados revelaram o seguinte:

Gráfico 9: Como costuma agir em relação às obras literárias indicadas pela escola



Fonte: da pesquisa (2022)

Do total de estudantes pesquisados, 49%, vinte e dois alunos, afirmaram que leem algumas das obras indicadas pela escola; 29%, treze sujeitos, enunciaram que nunca leem as obras; 15%, sete, alegaram ler quase todas as obras; e apenas 7%, três, afirmaram lê todas as obras.

Mais uma vez os dados mostram resultados nada animadores no que tange à leitura literária. Grande parte dos participantes se situa entre os que pouco ou nunca leem os textos indicados pela escola. Ratificando o que afirmamos anteriormente. Nessa etapa escolar, espera-se que os estudantes já tenham uma educação literária consolidada, bem como experienciado contato com um acervo considerável de textos de literatura. Ao contrário, os resultados permitem-nos inferir um contato raso e superficial, limitando-se quase sempre a ler para responder atividades escolares, ação pouco convidativa à arte literária. Nesse sentido, parece que a escola, no percurso formativo dos estudantes, não criou estímulos suficientes para a adesão a esse tipo de leitura, revelando possíveis problemas das escolas com a formação leitora de seus alunos. Sob tal ótica, pode-se dizer que:

> [...] os professores de Português temos nos debatido com esse pressuposto da dificuldade de trabalhar textos literários na escola, de promover a leitura de livros, de contribuir para que os alunos se tornem leitores voluntários e autônomos, acrescendo-se o fato de que a necessidade escolar de avaliação de leitura tem se transformado em cobranças, com todas as ameaças que esta traz e, por isso mesmo, em vez de aproximação e identificação, tais práticas têm causado repulsa ao objeto, desgosto no ato de ler e afastamento das práticas sociais de leitura próprias do contexto dos leitores. (Evangelista; Brandão; Machado, 2011, p.11)

De acordo com as autoras, a formação do leitor literário tem apresentado nos últimos tempos uma preocupação bastante evidente por parte dos educadores. Apesar de termos vivenciado avanços teóricos nos estudos de literatura e ensino, mesmo estando em 2023, ainda presenciamos e repetimos práticas metodológicas voltadas para "a assimilação das bases linguísticas e semiológicas, privilegiando os métodos estruturais de abordagem dos textos e a busca da literariedade" (Leite, 1983, p.61). Isso demandaria investir em formação de professores, visto que o problema supracitado ainda persiste na escola. A este respeito, Rezende (2012) revela que:

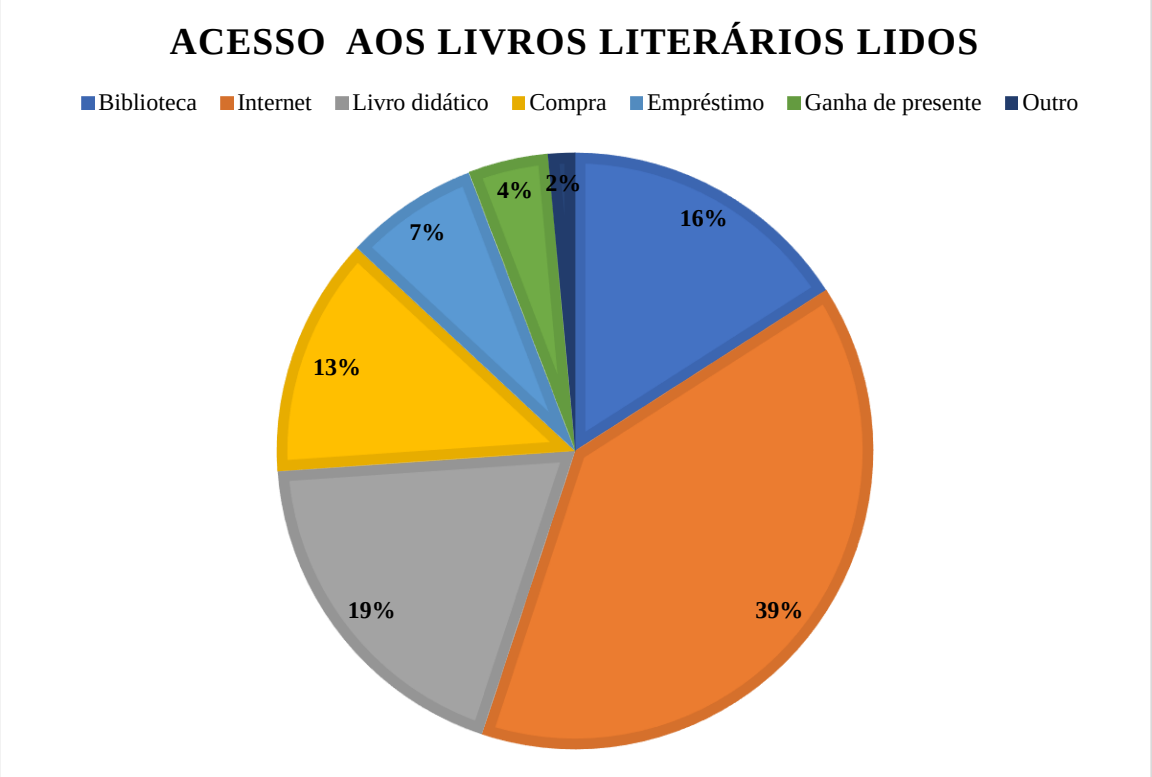
> Tais questões, referentes à inadequação do ensino de literatura no nível básico de ensino, ainda que intensamente denunciadas nos textos críticos, em especial nos acadêmicos, não têm ecoado na maior parte dos programas da academia, voltados para a formação de professores de Língua Portuguesa das instituições de ensino superior (Rezende, 2012, p. 12).

Conforme as palavras dos estudiosos supracitados, é necessária uma política pública de formação que surta efeito e que acompanhe os educadores em toda a educação básica, com o fito de levar-lhes bagagem teórica, a fim de que suas práticas metodológicas possam favorecer maior engajamento dos alunos nas atividades de leitura da literatura, assim como

também que as obras literárias sejam recepcionadas e se façam realidade no cotidiano dos estudantes. Principalmente, porque isso só se tornará acontecimento pelo contato e vivência com os textos.

Na sequência, os participantes foram perguntados sobre como têm acesso aos livros/textos literários que leem, os resultados foram os seguintes:

Gráfico 10: Acesso aos livros literários lidos



Fonte: da pesquisa (2022)

Para essa questão, os alunos poderiam indicar mais de uma alternativa. Notamos que 39% dos estudantes, o correspondente a vinte e sete sujeitos, afirmaram ter acesso aos textos lidos pela internet; 19 %, treze alunos, enunciaram que tem acesso aos textos lidos pelo livro didático; 13 %, onze estudantes, revelaram acessar seus textos pela biblioteca; enquanto 7%, nove sujeitos, afirmaram que compram os livros lidos; 4%, cinco participantes, proferiram que os textos lidos são emprestados a eles; e apenas 2%, três estudantes, revelaram que ganham seus livros de presente.

Fica bastante evidente que os acessos aos textos/livros lidos se dão principalmente pela internet, livro didático e biblioteca. Como vimos na categoria anterior a respeito dos livros impressos e eletrônicos lidos, os alunos os acessam pela escola, amigos ou internet. No que se refere às suas leituras espontâneas, são leitores digitais.

Observa-se, portanto, pelo avanço tecnológico, um acesso cada vez mais crescente aos livros digitais compartilhados nas bibliotecas digitais, isso torna mais democrático o acesso à leitura, sobretudo, da literatura. Aspecto destacado pelos participantes da pesquisa. Também se verifica que o livro didático ainda é, para muitos alunos, um dos principais

veículos de acesso aos textos literários. Vale ressaltar que geralmente esse material didático costuma trazer os textos a partir de fragmentos, Soares (2011) diz que este é um dos maiores causadores da escolarização inadequada da literatura, embora a represente na sua forma mais intensa.

Isso nos permite afirmar que se torna impossível fazer com que o aluno experimente toda a potência significativa do texto. Principalmente porque são seguidos de atividades que se direcionam mais à caracterização dos períodos literários estudados, o que impossibilita uma leitura mais descompromissada com o texto, subjetiva, íntima e pessoal tão prototípica dessa arte. "O livro didático exclui a interpretação e, com isso, exila o leitor. Propondo-se como autossuficiente, simboliza uma autoridade em tudo contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com o seu destinatário" (Zilberman, 2009, p. 35).

A biblioteca, ainda que se apresente entre as três respostas mais indicadas, demonstra fragilidade no fomento a iniciativas de leitura por ser um dos espaços mais favoráveis ao acesso aos livros literários pelos estudantes na escola em que estudam. Também pode significar que o acervo por ela oferecido não atenda aos gostos e interesses deles, ou que os mediadores de leitura não desenvolvam práticas articuladas para a promoção da literatura e, principalmente, despreparo dos responsáveis pelas bibliotecas na promoção a iniciativas de leitura.

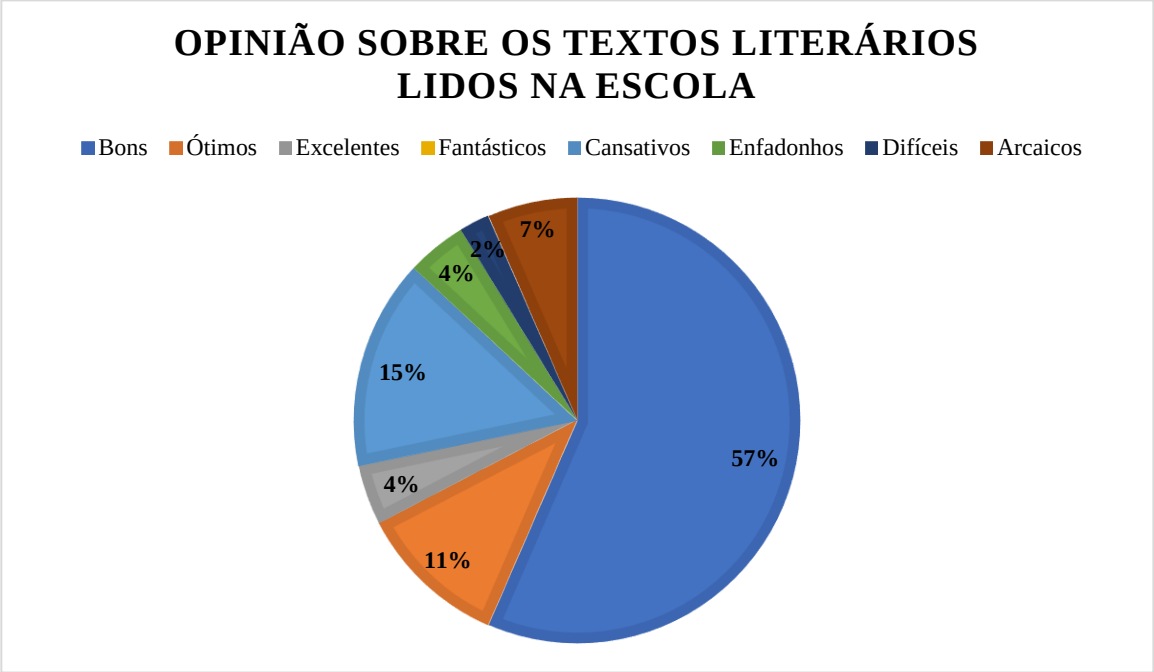
Ezequiel Teodoro da Silva (2009) no texto "Biblioteca escolar: da gênese à gestão", assevera que as bibliotecas escolares não têm oferecido condições concretas para a formação de leitores e, consequentemente, para o desenvolvimento do gosto pela leitura junto aos alunos. Ademais, esclarece a necessidade da atuação dos bibliotecários, a fim de que seja um ambiente propício à práxis crítica e criativa na promoção de uma educação de qualidade.

Sua dinâmica de funcionamento deve, segundo o autor, se dá pela ação democrática e criativa entre escola e toda a comunidade. "A funcionalidade de seus serviços é definida pela própria dinâmica interna da biblioteca, nos seus aspectos de seleção e aquisição de obras, agilização do processamento técnico, sistema de empréstimos e pela sua capacidade em atrair e aumentar o público leitor" (Silva, 2009, p.199).

Portanto, é mister que, em se tratando dos espaços de acesso e promoção da leitura, as bibliotecas escolares assumem um papel de centralidade, e devem as instituições de ensino desenvolver itinerários formativos que promovam o acesso e o contato com os livros, em todo o processo escolar dos alunos.

Indagados sobre o que acham dos textos literários que leem na escola, os estudantes responderam o que mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 11: Opinião sobre os textos literários lidos na escola



Fonte: da pesquisa (2022)

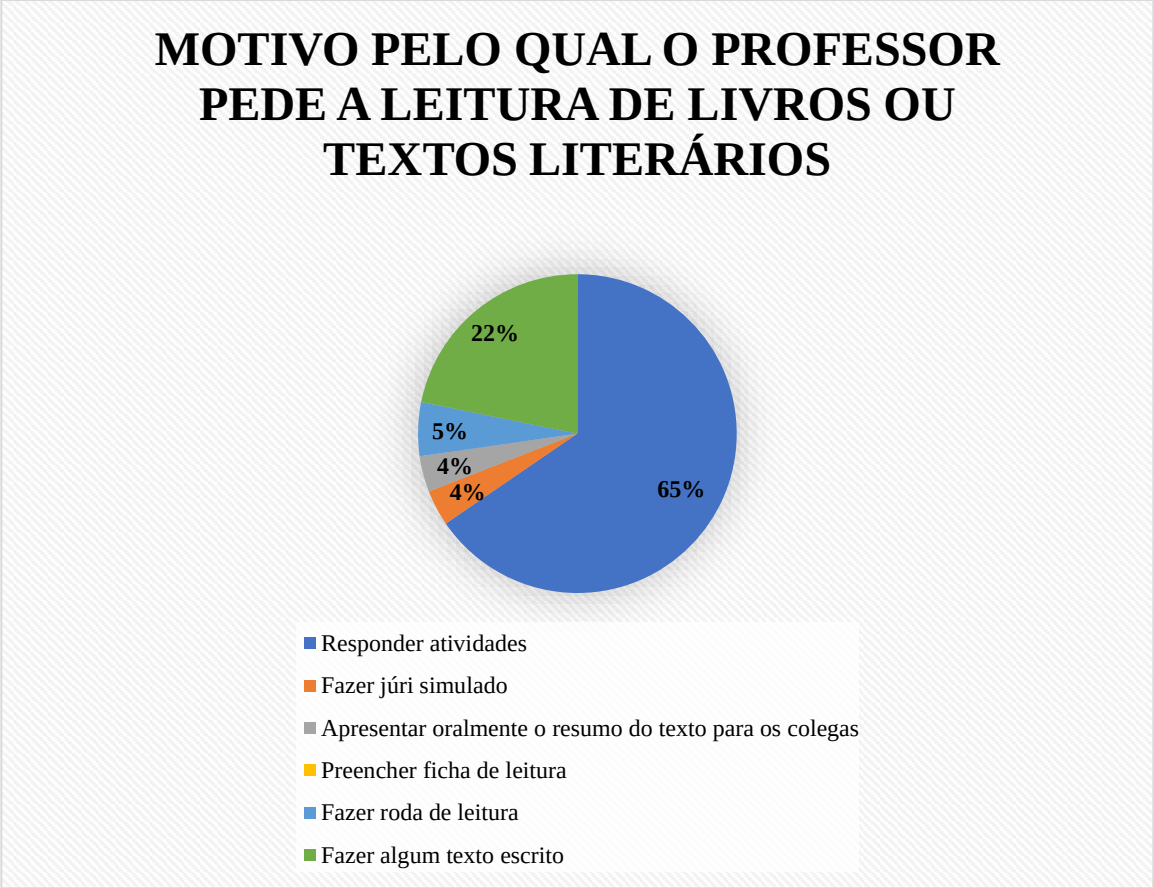
Ao responder essa pergunta, os participantes poderiam indicar mais de uma alternativa. Os resultados apontam uma visão positiva dos textos lidos, já que 57%, 26 dos alunos pesquisados, indicaram que acham os livros/textos literários lidos na escola bons; 15 %, seis estudantes, afirmaram que são cansativos; 11%, seis participantes, disseram que são chatos; 7%, cinco sujeitos, enunciaram que são ótimos; 4%, dois estudantes, afirmaram que são textos/livros excelentes; 4%, dois participantes, enunciaram que são enfadonhos; e 2%, um dos estudantes pesquisados, afirmou serem difíceis.

O contraditório é que nos dados apresentados em questões anteriores, praticamente metade dos participantes indicou em suas respostas que raramente ou nunca leem livros, porém demonstram uma visão positiva da literatura trabalhada na escola. Isso pode significar que um trabalho mais efetivo com o texto, e uma abertura maior para a compreensão desses leitores, no que concerne às suas preferências de leitura, pode evidenciar experiências exitosas.

Também se destaca a visão ainda presente de que os textos literários são cansativos, chatos, enfadonhos e difíceis. Tais qualificações permite-nos inferir uma série de fatores responsáveis por justificá-las. Tendo em vista que a prioridade ou exclusividade das escolas é a leitura da literatura canônica, garantida, sobretudo, no livro didático, talvez a forma como é mediada imprima aos estudantes esse posicionamento quanto ao cânone. Nesse sentido, várias pesquisas realizadas, a respeito do ensino de literatura, têm demonstrado muitas razões pelas quais os livros literários tem perdido espaço nas preferências dos jovens. Nessa perspectiva, Todorov (2009) assevera que o risco que corre a literatura de desaparecimento se dá pela forma com que é apresentada nas instituições de ensino, sobretudo aos jovens.

A seguir, os participantes foram indagados sobre o motivo pelo qual o professor de literatura pede a leitura de textos ou livros literários. O resultado foi o seguinte:

Gráfico 12: Motivo pelo qual o professor pede a leitura de livros ou textos literários



Fonte: da pesquisa (2022)

Para esta questão os estudantes poderiam indicar mais de uma alternativa. Assim, os dados revelaram que 65%, trinta e seis, dos participantes da pesquisa afirmaram que o professor pede a leitura de textos/livros literários para responder atividades; 22%, doze estudantes, indicaram em suas respostas que o professor pede a leitura dos textos para fazer algum texto escrito; 5%, três participantes, afirmaram que o educador pede a leitura dos textos para fazer roda de leitura; 4%, dois estudantes, disseram que o professor pede a leitura dos textos para apresentar oralmente o resumo para os colegas; e 4%, dois alunos, indicaram que o professor pede a leitura dos textos para fazer júri simulado.

Observa-se que práticas tradicionais ainda se apresentam em um tempo que reivindica novas formas metodológicas de abordagem e recepção dos textos. De maneira geral “as sugestões de trabalho [...] se fecham nos limites da escola, sem intercâmbio com a comunidade, o que torna as aulas estanques e desvinculadas do real” (Bordini; Aguiar, 1993, p.34). Ademais, “na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. Em toda matéria escolar, o ensino é confrontado a uma escolha – tão fundamental que na maior parte do tempo nem é percebida” (Todorov, 2009, p.27).

Além de demonstrarem uma centralização das atividades ao próprio espaço escolar, também se observa a supremacia teórica, responsáveis por um modelo de ensino que se perpetua através dos tempos, por mais moderna que seja a tecnologia ou por maiores as mudanças que venham a atravessar a sociedade. Dentro do panorama apresentado, Colomer (2007) reflete que na etapa secundária a prioridade recai no aprendizado prático, voltado para os discursos orais e escritos, mais tarde o estudo da história da literatura prevalece, e o ensino se dá, sobretudo, a partir das leituras intensivas de fragmentos, guiadas pelo professor. A orientação é que:

> Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BNCC, 2017, p.501)

Apesar das iniciativas em torno dos livros e sua presença na escola, a literatura ainda apresenta uma presença secundária e vista como perigo por muitos, uma vez que ler livros de ficção, geralmente, não é buscar conhecimento, mas apenas passatempo e entretenimento. Por essa razão, muitas vezes, segundo Paulino (2011), eles acabam sendo, na escola, separados em dois gêneros – didático e literário. Naquele, estaria a verdade, o que é digno de ser ensinado ou transmitido; neste, a fantasia, o lúdico e a livre criação. O que reforça ainda hoje, a supremacia desse material didático na escola, por maiores que sejam as teorias literárias e as mudanças que tem demandado os novos tempos.

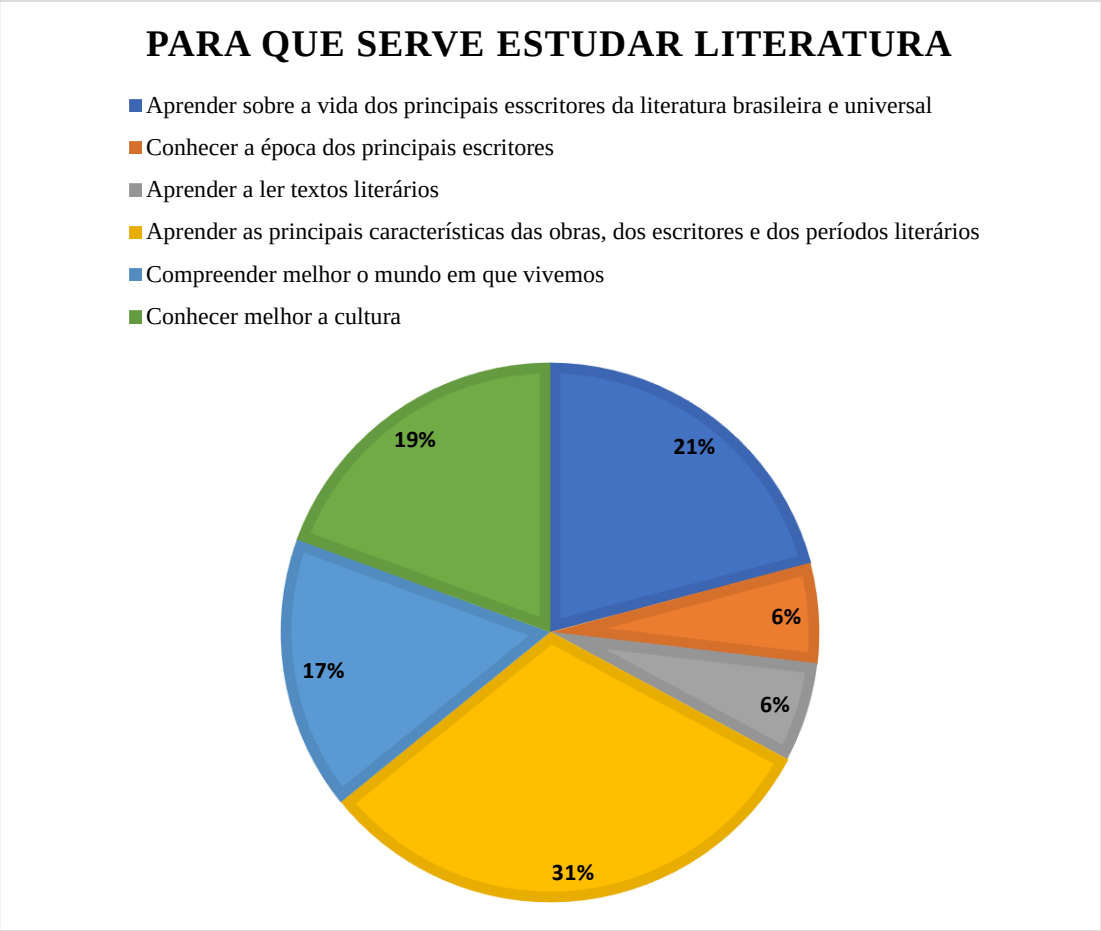
Cereja (2005) assevera que a historiografia literária se ratifica nas práticas pedagógicas escolares há mais de 150 anos. Ela tornou-se referência única para muitos professores, que aprenderam e ensinaram a partir desse modelo de abordagem da literatura e parecem tê-lo perpetuado e esquecido outras abordagens possíveis. “De modo geral, os professores de literatura não estão preocupados com essas questões, porque se pautam na tradição do ensino diacrônico da literatura e numa concepção de literatura como expressão da língua e da nacionalidade” (Cereja, 2005, p.143).

Dessa forma, não se criam meios ou alternativas que possibilitem o contato vivo do aluno com a obra, a fim de que a fruição aconteça e de que a vivência com a literatura favoreça uma educação literária pela leitura dessa arte e pelas potencialidades que oferece. Assim, Cosson e Paulino (2009) asseveram que a tendência é os alunos saírem da escola sem formação para a escolha de livros adequados aos seus interesses estéticos e culturais, uma vez que a escola falha no desenvolvimento da conscientização dos estudantes para que se sintam instruídos e munidos de conhecimento literário, a fim de que sejam capazes de

manifestar preferências por gêneros, autores e tendências literárias. Despontando um sentimento de identidade e pertencimento à literatura. Portanto, “da perspectiva dos alunos, a leitura literária não teve uma presença consistente na percepção das atividades escolares. [...] e os métodos didáticos não tiveram grandes variações” (Colomer, 2007, p. 17 - 19).

Indagados para que serve estudar literatura, os respondentes revelaram o que mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 13: Para que serve estudar literatura



Fonte: da pesquisa (2022)

Assim como a questão anterior, os alunos poderiam indicar mais de uma resposta. De acordo com os dados do gráfico, 31%, vinte e um alunos, responderam que estudam literatura para aprender as principais características das obras, dos escritores e dos períodos literários; 21%, quatorze estudantes, enunciaram que estudar literatura serve para aprender sobre a vida dos principais escritores da literatura brasileira e universal; 19%, treze sujeitos, disseram que estudar literatura serve para conhecer melhor a cultura; 17%, onze participantes, afirmaram estudar literatura para compreender melhor o mundo em que vivemos; 6%, quatro alunos, enunciaram estudar literatura para conhecer a época dos principais escritores; e 6%, quatro respondentes, afirmaram que leem literatura para aprender a ler textos literários.

Conforme as indicações dos participantes da pesquisa, as respostas mais apontadas reiteram o que se tem apresentado anteriormente, complementando-as. Ao tempo em que permite-nos inferir que a escola condiciona uma visão limitada da literatura pela maioria dos participantes, também ratifica práticas metodológicas responsáveis por um ensino centrado na função do aprender enquanto conhecimento prático, pedagógico e estanque, em muito, distante da experiência dos leitores (sejam elas subjetivas, culturais ou sociais).

Ademais, parece não haver espaço para o "desenvolvimento da competência literária dos alunos através da leitura e da formação de instrumentos interpretativos, baseados na análise dos elementos que configuram as obras" (Colomer, 2007, p.25). Nesse sentido, é fundamental o conhecimento dos pressupostos teóricos da estética da recepção para o desenvolvimento de metodologias que melhor encaminhem os leitores à experimentação da educação literária. Para tanto, é necessário:

> Falar sobre seus livros, debatê-los, expressar emoções que tenham causado, constatar as diferenças de gostos e de apreciações, recomendá-los e interessar-se pelas indicações dos demais são atividades absolutamente imprescindíveis na prática escolar de todos os níveis educativos (Colomer, 2017, p.103).

É esse sentido de literatura que falta a muitas escolas. O enraizamento de metodologias ainda voltadas para o tradicionalismo só alcançará mudanças a partir de conhecimento teórico, e a melhor forma para isso é investir em políticas públicas de formação de professores, o que demanda compromisso por parte dos órgãos governamentais responsáveis, fato que, infelizmente, não costuma ser prioridade nesse país.

No entanto, é possível buscar alternativas independentes, para tanto, ao educador compete "programar um itinerário crescente de aprendizagens [...] e estabelecer objetivos concretos de desenvolvimento" (Colomer, 2007, p.33). Lógico que isso demanda conhecimento, teórico, planejamento e tempo, a fim de que se alcance bons resultados. Nesse sentido, Rezende (2012) assevera que:

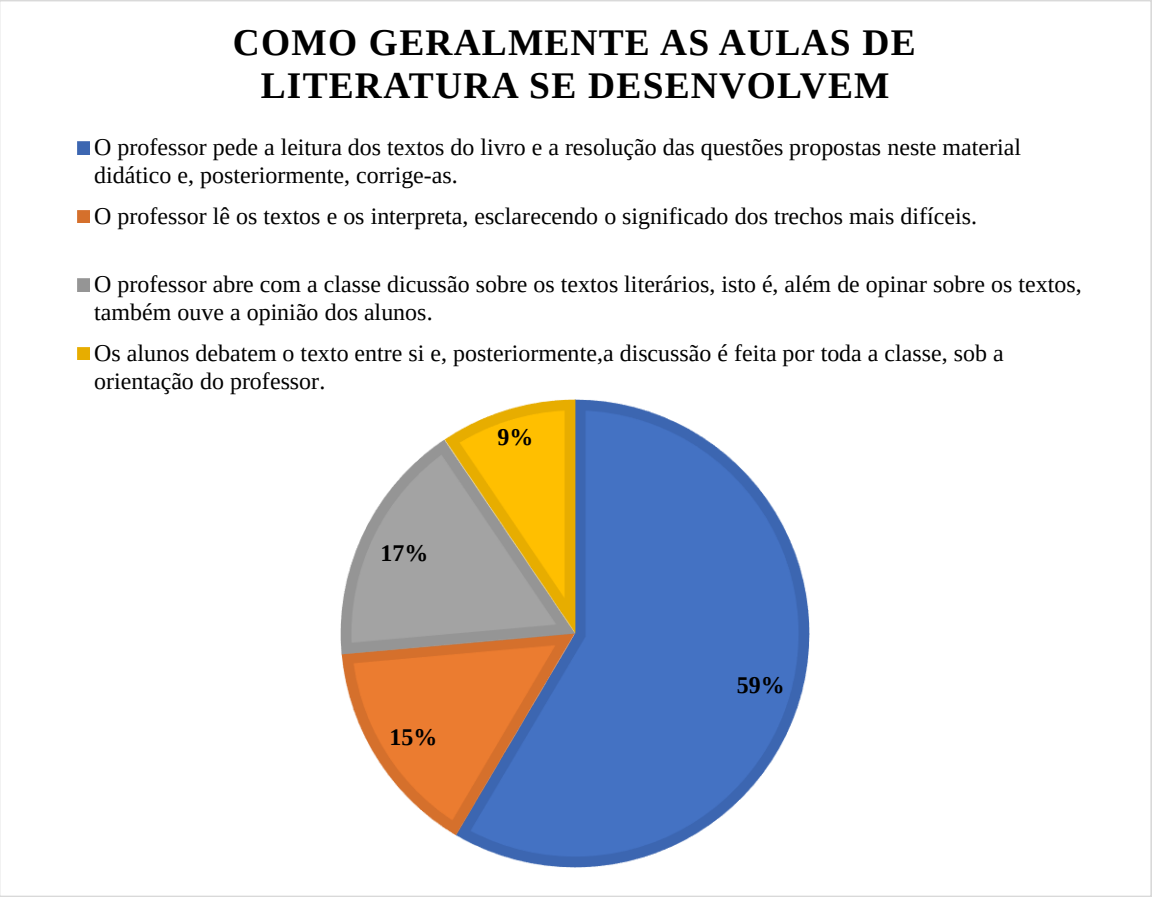
> Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como a maior aliada, supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas. Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes numa grade, como sói acontecer (Rezende, 2012, p.12).

É mister o reconhecimento de que, além de uma política formativa, o ensino de literatura precisa acontecer a partir de itinerários de leitura e de um trabalho sistematizado, que requer planejamento e tempo. Em se tratando do cotidiano escolar, a condução e o acompanhamento da leitura são indispensáveis para a reflexão, a fruição e o entendimento

do que leem os leitores, condições impreteríveis para o apreço, gosto, prazer e sentimento de pertencimento aos textos, geradores do engajamento à leitura.

Ao serem perguntados de que forma as aulas de literatura geralmente se desenvolvem, os resultados foram os apresentados a seguir:

Gráfico 14: Como geralmente as aulas de literatura se desenvolvem



Fonte: da pesquisa (2022)

Para esta questão os participantes poderiam indicar mais de uma resposta. Assim, observa-se que 59%, trinta e um participantes, indicaram em suas respostas que geralmente as aulas de literatura se desenvolvem a partir da leitura dos textos do livro e a resolução de questões propostas neste material didático e, posteriormente, o professor corrige-as; 17%, nove estudantes, indicaram que o professor abre com a classe discussão sobre os textos literários, isto é, além de opinar sobre o texto, também ouve a opinião dos alunos; 15%, oito participantes da pesquisa, apontaram que o professor lê os textos e os interpreta, esclarecendo o significado dos trechos mais difíceis; e apenas 9%, cinco alunos, indicaram em suas expostas que debatem o texto entre si e, posteriormente, a discussão é feita por toda a classe, sob a orientação do professor.

De acordo com os dados, pode-se verificar objetivos muitos distantes das reais práticas de leitura da literatura, quanto a uma abordagem mais acertada de sua função (ões) e natureza. Nesse sentido, pertinente são colocações de Colomer (2007) ao especificar que os principais problemas se resumem à “dificuldade do professorado para levar os alunos à

leitura, a vacilação didática sobre a história da literatura como eixo pertinente do ensino no curso secundário ou a forte concepção utilitária da leitura" (Colomer, 2007, p.31).

Nessa perspectiva, além da dificuldade apontada, cuja reiteração apresenta-se marcantemente, é perceptível a necessidade de se criar um quadro de referência de leitura, visto que as respostas indicadas pelos estudantes evidenciam um contato precário com o texto, assim como também permite-nos inferir pouca ou nenhuma experiência com a leitura de obras integrais, reforçando a teoria a respeito do contato com a literatura a partir de textos fragmentados.

Assim, demarca a impossibilidade de apreciação da arte literária por ser desconhecida pelos alunos. Portanto, é impossível desenvolver gosto e apreço por aquilo que se desconhece. No sentido de tornar a prática da leitura real e de melhor direcioná-las, Colomer (2017) orienta que, na recepção dos textos literários pelos alunos, é imprescindível tomar como norteamento os pontos a seguir:

> - Experimentar a leitura como uma construção compartilhada que permite ir além do que se espera.
> - Aprender estratégias de interpretação ao observar como fazem os demais.
> - Observar os matizes interpretativos que um mesmo texto suscita em cada leitor.
> - Aprender a falar e argumentar literariamente sobre os livros.
> - Perceber-se como leitor em uma comunidade de leitores (Colomer, 2017, p.103)

A experiência que nos convida experimentar a autora vai ao encontro de uma perspectiva que concebe a leitura em sentido pleno de significados, sobretudo, porque evidencia o sabor do partilhar e construir conhecimentos literários por meio de uma dimensão subjetiva da literatura. Dessa forma, reflete um contexto dialógico em que as leituras se encontram e se intercomunicam. Para tanto, é impreterível a presença das obras na sala de aula.

Destarte, conforme os dados apresentados pelos participantes da pesquisa, as abordagens mais significativas da literatura são as menos indicadas, o que pode revela-las como pouco frequentes, se não ausentes das atividades realizadas com os textos literários em sala de aula, solidificando distanciamento e desconhecimento destes. Cumpre ressaltar que para que aproximação com os livros aconteça, ou seja:

> Para se chegar à intimidade do leitor com o livro, deve-se oferecer-lhe obras que, pelo seu enredo, pelo destino das personagens, pelos problemas ligados ao mundo social que o cerca, venham a interessa-lo. É importante selecionar materiais de leitura que, por seu conteúdo e seu aspecto exterior, interessem ao leitor. Daí a necessidade de diagnosticarem as tendências do público infanto-juvenil através de uma pesquisa sobre seus interesses de leitura (Aguiar, 1979, p.12).

As palavras acima assumem um papel bastante relevante para se chegar à leitura da literatura como vivência. Para tanto, Colomer (2017) revela, a respeito das orientações para o desenvolvimento das competências literárias dos estudantes, que essa realidade só acontecerá se o educador tiver conhecimento dos sujeitos escolares, no que concerne às suas preferências de leitura, a fim de que possa melhor orientar e ampliar seus horizontes. Do contrário, segundo Cosson (2009), se no curto período de tempo da aula só houver tempo para a leitura de textos curtos e simples, privilegiando respostas prontas e alheias às individualidades leitoras dos alunos, eles se sentirão impedidos de adentrar leituras de maior fôlego, assim como a leitura de obras integrais. Assim, torna-se difícil que formemos leitores autônomos que tenham verdadeiro apreço pela leitura, sobretudo da literatura.

A pergunta seguinte indagou aos participantes o que acham que foi mais valorizado das leituras e ensino dos textos literários em sala de aula, considerando seu percurso escolar e experiência com a literatura. A seguir mostramos os resultados indicados por eles:

Gráfico 15: Aspecto mais valorizado das leituras e ensino dos textos literários em sala de aula



Fonte: da pesquisa (2022)

Os participantes poderiam indicar mais de uma resposta para esta questão. Dessa forma, os resultados revelaram que 26 % dos participantes, dezesseis alunos, indicaram

como aspecto mais valorizado em sua experiência com a literatura compreender e interpretar os textos literários; 23%, quatorze sujeitos, apontaram que foi mais valorizado saber de cor as características de um autor ou de um período literário; 23%, quatorze estudantes, apontaram em suas respostas que o fator mais valorizado foi ler os textos literários e sentir suas potencialidades e a riqueza estética em suas mais amplas dimensões; 13%, oito alunos, enunciaram que a valorização maior se deu à compreensão das relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito; 12%, sete sujeitos, apontaram que o fator mais valorizado foi saber de cor o nome dos autores e das obras; e apenas 3%, dois participantes, indicaram que o aspecto mais valorizado em sua experiência com a literatura foi reconhecer nos textos características do período literário a que eles pertencem.

Sobre essa questão, Cosson e Paulino (2009) esclarecem que:

> No Ensino Médio, quando o ensino de literatura poderia assumir o espaço de formação do gosto cultural a partir do que os alunos vivem como adolescentes na sociedade, a disciplina se fecha no biografismo e no historicismo monumentalista, isto é, na consagração de escritores que não deriva da apreciação de seus textos, mas do acúmulo de informações sobre seus feitos e suas glorias. Cai-se assim num elitismo cultural de fachada, de almanaque, em que o conhecimento é aprendido sem integrar-se às vidas dos alunos enquanto sujeitos. A soma de conhecimentos sobre literatura é o que interessa, não a experiência literária (Cosson; Paulino, 2009, p.72).

Apresentados os dados, e conforme expressam os autores, pode-se inferir uma abordagem bastante intelectiva da leitura literária, já que a compreensão e interpretação de texto, somado às características dos autores e dos períodos literários apresentam-se em percentual preponderante.

Em sentido oposto, Yunes (2003) toma a literatura como uma espécie de porta mágica para tornarmo-nos leitores, através da qual a leitura literária como experiência, não reclama compreensão de texto, interpretação da obra ou explicações. Tem como função primeira, tocar a sensibilidade do leitor, permitindo-lhe a gratuidade do verbo, no fortalecimento de sua subjetividade e ação crítica. A dimensão mais participativa dos sujeitos escolares é fator primordial na leitura da literatura, assim, o ideal é promover espaços de debates e discussões, eles são importantes porque:

> Nos limites do que é possível, é sempre relevante incentivar os alunos a verbalizarem diretamente sua interpretação (oralmente ou por escrito, conforme o alcance de cada um), porque sempre se pode trabalhar com os processos ou argumentos utilizados para justificar sua interpretação, refletindo sobre os fundamentos dela e suscitando o debate sobre eles. Se os alunos entram no jogo, é mais fácil a reflexão, que pode incluir, entre outras coisas, a exploração das relações dos textos literários com outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem, ou o relacionamento do texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura no período em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente (Jobim, 2009, p.121).

Torna-se mister a ação participativa do leitor, de modo em que os discursos acerca do lido sejam colaborativamente construídos. Abrir espaço para a voz do estudante é poder compreender suas percepções sobre a leitura e enriquecê-las a pelas trocas de percepções, impressões, interpretações, enfim, muitas possibilidades que um texto pode suscitar. Ao mesmo tempo em que causa o enriquecimento, também favorece a criação de discursos próprios, os quais, em debate, tornam-no atento à crítica do outro.

Nesse sentido, não se trata apenas de sentir a literatura na sua dinâmica afetiva, humana, mas de também emitir juízos de valores por meio de uma verdadeira educação literária. Considerando o que discutimos, Petit (2009) ressalta que o desejo pela leitura da literatura se dá, em princípio, por nossas intersubjetividades, já que o ato de ler exige troca.

Ademais, ativa as nossas funções intelectuais, assim como ampara a subjetividade, alarga nosso universo cultural. "Em outras palavras, o gesto da partilha ou da troca, a relação, está na origem mesma da interioridade, que não é um poço onde se mergulha, mas que se constitui entre dois, a partir de um movimento em direção ao outro" (Petit, 2009, p.23). Ao se referir ao gosto pela leitura, a autora deixa claro que ele tem a ver, em muito, com a voz.

Indagados sobre o que mais os agrada nas aulas de literatura, e podendo indicar mais de uma resposta, os sujeitos pesquisados revelaram o seguinte:

Gráfico 16: O que mais agrada nas aulas de literatura



Fonte: da pesquisa (2022)

Ao cotejar os resultados, observa-se que 37% dos participantes, vinte um alunos, afirmaram que o que mais agrada nas aulas de literatura são os assuntos debatidos, que geralmente são muito interessantes; 20%, onze estudantes, enunciaram ser mais interessante nas aulas de literatura ouvir e aprender os comentários dos textos pelo professor; 13%, sete sujeitos escolares, disseram que o mais agradável nas aulas de literatura é vencer os desafios que a leitura proporciona e conseguir compreender um texto literário; 13%, sete alunos, afirmaram que o que mais agrada é conhecer como o homem viveu, sentiu e pensou em outras épocas; 12%, seis estudantes, enunciaram que o mais agradável nas aulas de literatura é a oportunidade para debater assuntos e participar das aulas, a partir das leituras dos textos literários indicados; 7%, quatro alunos, afirmaram que mais lhes agrada nas aulas de literatura a possibilidade de, partindo dos textos literários, pensar sobre nossa própria vida e nossa época.

Apresentados os dados, é perceptível que uma parcela bastante expressiva dos estudantes pesquisados indicou em suas respostas apreço por metodologias que favoreçam sua participação por meio de discussões sobre os textos lidos. Demonstram também uma visão bastante positiva dos textos literários por considerá-los interessantes. Ante a estas questões, infere-se que é uma prática pouco recorrente em sala de aula, porque nas duas questões anteriores afirmaram a repetição de metodologias com a literatura muito voltadas a atividades escolares sobre eles, a partir da interpretação e compreensão.

Portanto, vê-se a necessidade de metodologias voltadas à participação dos estudantes, a partir de seus pontos de vista sobre as leituras realizadas na sala de aula e extraclasse. Percebe-se, pois, o emudecimento de suas vozes, fator que, em muito, dificulta uma recepção mais efetiva do texto, pautada na patilha de experiências dos leitores com os textos lidos, como nos orienta Petit (2008).

Esta, é, pois, uma forma bastante eficiente de o professor acompanhar e ampliar o processo de recepção, compreensão e interpretação das narrativas lidas, assim como uma forma de corrigir possíveis equívocos interpretativos e sanar possíveis dificuldades de compreensão dos textos ou obras lidas. O espírito cooperativo dos leitores é indispensável para tornar tal processo mais profícuo e enriquecedor. Criar oportunidades nesse sentido, torna-se um imperativo da praxe pedagógica do professor, quando o tópico é leitura.

Nesse sentido, chama-se atenção para a forte referência dos alunos sobre lhes agradar, em muito, ouvir e aprender os comentários dos textos feitos pelo professor. Evidenciando um formato demasiadamente tradicional de abordagem, bem como uma centralidade do educador quanto ao processo ensino-aprendizagem da educação literária.

Suas ações metodológicas devem propiciar maior participação dos alunos, fazendo-os ocupar o centro do processo ensino-aprendizagem. Assim, torna-se mister que:

> Cabe ao professor estimular a percepção da multiplicidade, a partir da interação entre o texto e o aluno, bem como entre ambos e a situação de aula. Este estímulo frequentemente tem de começar com a superação da resistência oferecida pelo aluno à atividade de leitura, vista por ele como "tarefa compulsória". Para esta superação, é necessário que surja a leitura em classe um sentido constituído com/pelo aluno, e não simplesmente impingido pelo professor. O docente deve evitar intervir sempre como "a última palavra" em sala; deve ouvir e respeitar também a recepção do texto pelo aluno, certamente determinada em grande parte por um horizonte de expectativa estética e ideológica peculiar. [...] O mais importante não é uma possível conclusão sobre o que foi lido, mas sim a discussão do tema pelos alunos (Jobim, 2009, p.123).

Conforme observamos, talvez estejamos trabalhando na contramão dos interesses dos alunos. Muitas vezes porque automatizamos, a partir de nossa formação profissional (nos cursos de graduação) e de nossa experiência como estudantes, práticas metodológicas pouco voltadas para a literatura como atividade dialógica, criadora e criativa. Por sua natureza social, é absurdo reduzi-la ao limite de questões estanques e dissociadas da vida e da sociedade, do homem enquanto ser subjetivo e humano, negando a possibilidade de expressar o que os textos dizem de nós mesmos. Some-se a isso, a autoridade de discursos que costumam negar aos sujeitos escolares a oportunidade de desenvolverem a criticidade sobre si mesmos e o mundo que os rodeia a partir da palavra sua e do outro, numa relação de intercambiamento.

Segundo Jobim (2009), os educadores brasileiros vivem uma prática pedagógica ainda dentro de uma ideologia neoliberal, consequentemente, experimenta-se em sala de aula a discriminação pela separação entre os poucos que leem e a maioria que não lê, submissão a autoridade do texto, decodificação mecânica e nada significativa das mensagens abordadas, e inexistência de um currículo estruturado por um sequencial, cujo foco é a educação em leitura. Se não vencidas estas condições "não sairemos desse princípio chamado subdesenvolvimento educacional e cultural" (Jobim, 2009, p.190).

Nesse contexto, conforme verificamos, revela-se os problemas, mas ainda investimos em um modelo de ensino em que falta espaço para a voz do estudante, para o corpo a corpo com o texto literário propriamente dito – a obra na íntegra. Assim como também alternativas didáticas mais direcionadas aos leitores e seus perfis de leitura, e no reconhecimento de suas subjetividades, encorajando-os a desafios cada vez maiores, não só na educação de seus sentimentos, mas intelectual também.

A pergunta seguinte, em sentido oposto à anterior, buscou saber dos sujeitos pesquisados o que menos lhes agrada nas aulas de literatura, a este respeito os resultados revelaram o seguinte:

Gráfico 17: O que menos agrada nas aulas de literatura



Fonte: da pesquisa (2022)

Para esta pergunta, os alunos poderiam indicar mais de uma resposta. Assim, A partir dos dados apresentados, 41%, dezenove estudantes, afirmaram que o que menos agrada nas aulas de literatura é o fato de os textos literários serem muito difíceis e exigirem muita atenção do leitor; 34%, dezesseis alunos, apontaram em suas respostas que o que menos agrada é o fato de que as aulas são monótonas e os alunos pouco participam; 21%, dez participantes, enunciaram que o que menos agrada é a linguagem difícil, antiga e inacessível; 2%, um sujeito, apontou como menos agradável nas aulas de literatura a questão das discussões serem abstratas e distantes da realidade; 2%, um aluno, indicou a opção outro e justificou que o que menos agrada nas aulas de literatura é que quase nunca os alunos têm contato com os livros, apenas com características abstratas.

As respostas indicam que 70% dos alunos pesquisados apontam a dificuldade dos textos e sua linguagem difícil, e a monotonia das aulas como os fatores mais problemáticos no cotidiano da sala de aula, no que tange às aulas de literatura. Isso pode ser um indicativo da predileção por textos de linguagem mais fácil, como os *best-sellers* da cultura de massa, por exemplo, obras que, geralmente, apresentam uma linguagem mais fácil e temas mais contemporâneos aos leitores.

Dessa forma, permite-nos supor que as atividades de leitura devem considerar um acompanhamento de seu processo, a fim de que as dificuldades de compreensão e interpretação sejam sanadas. Isso pode acontecer a partir de espaços colaborativos, ouvindo os estudantes sobre suas dificuldades e ajudando-os a superá-las.

Pelas respostas apontadas e por sua expressividade numérica, verifica-se que o desejo de aquisição do texto literário nunca prescinde às instâncias que requerem o desenvolvimento de competências, assim como experiências de leitura. Nessa perspectiva, a visão que os alunos têm de literatura é de uma leitura difícil e de exigir muita atenção. Isso nos permite inferir que as possíveis dificuldades enfrentadas na leitura dos textos pode ser um fator preponderante para o abandono dos livros, sobretudo no que concerne aos textos canônicos.

Por essa razão, o contato com a literatura desde cedo é fundamental para que se crie vínculo com essa arte, assim como também para o desenvolvimento de competências que tornam o leitor fluente em educação literária. O percurso escolar é condição essencial para que isso aconteça. Bourdieu (1996) esclarece que:

> As obras de arte "puras" são acessíveis apenas aos consumidores dotados da disposição e da competência que são a condição necessária de sua apreciação. Por conseguinte, os produtores-para-produtores dependem muito diretamente da instituição escolar, contra a qual, de resto, insurgem-se constantemente (Bourdieu, 1996, p.169).

Em consonância com as palavras de Bourdieu (1996), Chartier (2011) afirma que a leitura literária é exigente, e entre as exigências específicas, destaca o conhecimento de mundo, de língua e de textos diversos. Elas são responsáveis por, no momento da leitura, modificar e desestabilizar esse repertório, em função da ambiguidade e pluralidade do discurso literário. Assim, para garantir a autenticidade da leitura literária, é necessário que estes fatores se cumpram. Ademais, acrescenta que:

> Os textos literários envolvem, simultaneamente, a emoção e a razão em atividade. Sua organização provoca surpresa, por fugir ao padrão característico da maioria dos textos em circulação social. E fugir ao padrão hegemônico não quer dizer negar qualquer padrão. Os padrões literários existem e devem ser também conhecidos pelo leitor (Chartier, 2011, p.74).

As palavras da autora nos dão direcionamentos acerca da compreensão da natureza do texto literário e da complexidade dinâmica de sua linguagem e conteúdo. Ao tempo em que demarca a existência desses aspectos, revela a necessidade de que sejam conhecidos pelos leitores. Em se tratando das instituições escolares, torna-se evidente sua função formativa em torno do desenvolvimento de tais competências, para tanto, o contato com a literatura é imprescindível. É a leitura a grande responsável por criar repertório e favorecer diferentes posicionamentos sobre diferentes assuntos. Assim, deve-se considerar que:

> Sendo dado que a obra de arte só existe enquanto objeto simbólico dotado de valor se é conhecida e reconhecida, ou seja, socialmente instituída como obra de arte por espectadores dotados da disposição e da competência estéticas necessárias para a conhecer e reconhecer como tal. [...] (Bourdieu, 1996, p.259).

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que as instituições escolares funcionam como democratizadoras da leitura, também inscrevem a sua responsabilidade na consagração e transmissão de nossa herança cultural. Portanto, deve se propor a desenvolver um sentimento de pertença aos bens culturais consagrados, o que supõe desenvolver as competências específicas a esse intento.

A competência estética deve se fazer conhecer por meio de alternativas metodológicas que favoreçam aos estudantes desenvolvê-la. Isso supõe um processo que envolve itinerários de leitura a longo prazo e construídos ao longo da escolaridade obrigatória. Portanto, "a obra de arte só existe enquanto tal, isto e, enquanto objeto simbólico dotado de sentido e de valor, se é apreendida por espectadores dotados da disposição e da competência estéticas que ela exige tacitamente" (Bourdieu, 1996, p.323).

Assim como Bourdieu (1996), Filipouski e Marchi (2009) especificam que a formação do leitor literário tem como basilar os domínios da língua e da linguagem, e é a partir de suas concepções e reconhecimento que apontam para a necessidade de os alunos desenvolverem competências nucleares ao longo da educação básica nas aulas ligadas à disciplina de Língua Portuguesa. A esse respeito, orientam ao educador que os alunos precisam:

> Ler textos variados, de modo a tornar-se apto a reagir com atitude crítica e apropriar-se deles para participar da vida social, resolver problemas e produzir respostas aos textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, mas também em esferas públicas de atuação social. [...] O acesso pleno de todos os alunos à cultura de escrita é um dos principais compromissos da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. O texto tem lugar privilegiado, pois possibilita a fruição, que habilita o leitor para exercer o direito de escolha do que lerá, lendo como uma experiência individual, subjetiva e mesmo afetiva. [...] pela leitura literária, o leitor tem acesso à cultura, pode participar dela, tornar-se responsável por valorizar a tradição e preservá-la ou recriá-la, conhecê-la ou questioná-la (Filipouski; Marchi,2009, p.10).

Cereja (2005) em pesquisa realizada obteve resultados que demonstram uma realidade alarmante sobre o ensino e a leitura da literatura nas instituições escolares. Ao se reportar ao Ensino Médio, assevera que os alunos não se mostram competentes para analisar e interpretar o texto literário. Suas abordagens ainda são deficitárias apesar de estarem concluindo a educação básica. Entre os fatores mais problemáticos estão aqueles que se dirigem à construção de sentidos mesmo da literatura enquanto literatura: "recursos de expressão, estrutura, relações entre forma e conteúdo, aspectos do estilo pessoal, contextualização histórico-cultural, tradição literária" (Cereja, 2005, p.11).

Conforme os autores, não é só o potencial humano do qual se ocupa a literatura. Em sentido pleno, pode-se dizer que é uma construção social e coletiva que avança para os mais variados campos da dinâmica cotidiana e das práticas sociais. Como linguagem, os textos

literários fornecem conhecimentos diversos e se tornam indispensáveis para o alcance da autonomia dos sujeitos, de maneira a estabelecer laços em prol de uma convivência pacífica em sociedade.

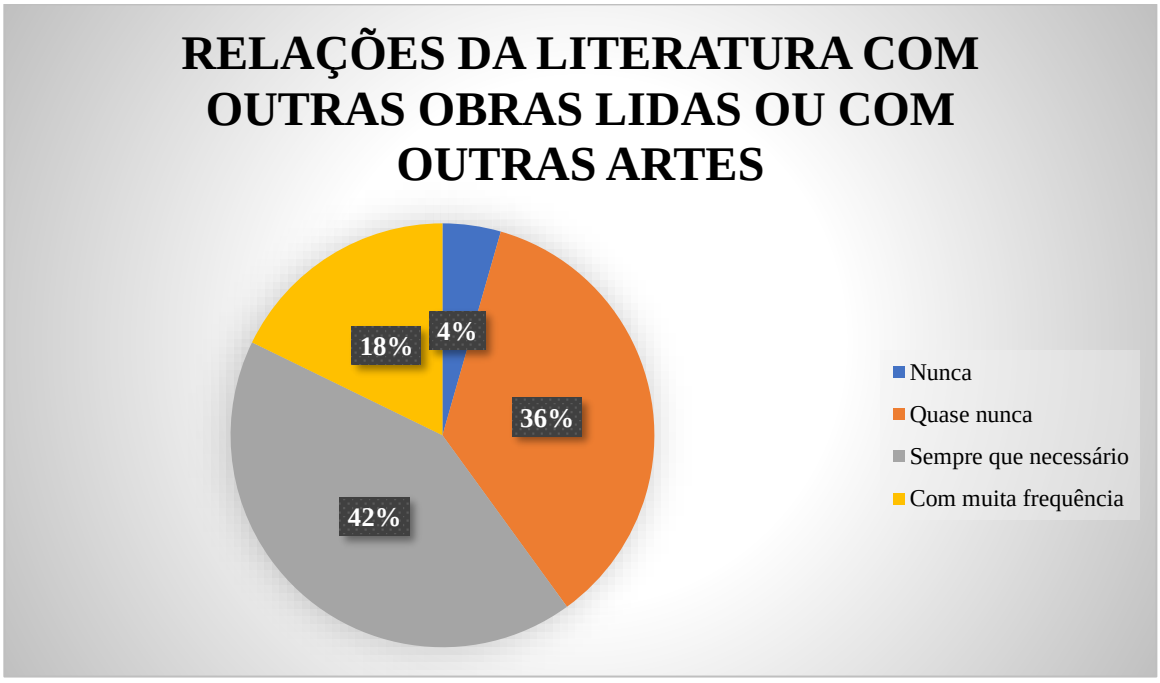
Portanto, formar leitores na escola é "tomar como horizonte o exercício da leitura (literária também) como prática significativa e o desenvolvimento da atividade crítica [...]" (Filipouski; Marchi, 2009, p.11). Sem espaço e incentivo à participação na sala de aula, a leitura literária não se efetiva em sentido pleno. Dessa forma, uma educação literária autêntica deve considerar que:

> Ao compartilhar a leitura, ao contrário, 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. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também 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 (Petit, 2008, p.46).

O alcance das competências atravessa um universo de questões dentre as quais a relevância se dá ao pertencimento e ao sentimento de intimidade com a leitura literária, ao repertório que se constrói ao longo de nossa trajetória como sujeitos escolares e leitores, a partir disso é que se poderá alcançar, com a mediação do professor, tantos outros benefícios que a literatura nos oferece, estando entre eles o desenvolvimento intelectual e a criticidade.

Indagados se nos estudos literários feitos em classe, as relações da literatura com outras obras literárias lidas e outas áreas do conhecimento ou com outras artes eram feitas, os estudantes revelaram o que mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 18: Relações da literatura com outras obras lidas ou com outras artes



Fonte: da pesquisa (2022)

Os resultados mostram que 42%, dezenove estudantes, afirmaram que sempre que necessário são estabelecidas relações dos estudos literários feitos em classe com outras obras lidas ou com outras artes; 36%, dezesseis alunos, indicaram em suas respostas que essa relação quase nunca acontece; 18%, oito sujeitos, enunciaram que com muita frequência são estabelecidas relações dos textos literários estudados em classe com outras obras lidas ou com outras artes; e apenas 4%, dois estudantes, afirmaram que nunca são estabelecidas relações dos textos lidos em classe com outras obras lidas ou outras artes.

É extremamente importante que essas relações aconteçam, uma vez que essa é a oportunidade de ampliar a compreensão e interpretação dos textos ou obras lidas, além disso, quanto mais fortuito for esse processo, maior autonomia demonstra o leitor de suas leituras. Ademais, esclarece muitas lacunas que vão surgindo no processo de recepção, por isso é importante a ativação e uso das experiências de leitura dos leitores e seu conhecimento de mundo, porque "[…] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto" (Kristeva, 1974, p. 64).

É sabido que estabelecer relações entre o texto trabalhado na sala de aula com outras leituras do repertório dos leitores é muito importante para expandir a compreensão e ir além das amarras do texto. É por essa e outras razões que a intertextualidade é tão necessária. Nesse sentido, deve-se compreender que:

> A intertextualidade decorre da relação entre textos diversos e do reconhecimento de que todo o texto é um mosaico de citações, aspecto que, a um só tempo, assegura renovação e diálogo com o que já existe. Ao ser estabelecida, pressupõe um leitor que já possua competências superiores à compreensão linear do texto e lance mão de sua história pessoal de leitura para atribuir sentido à produção simbólica constituída pelo novo texto com o qual se depara. [...] A intertextualidade pode ocorrer tanto na produção como na recepção dos textos, compondo uma grande rede cultural da qual todos participam. Para consolidar esse conceito, projetos que se proponham à formação de leitores podem valorizar filmes produzidos a partir da literatura, poemas escritos com versos alheios ou a partir deles, romances que retomam personagens ou partes de outras obras, ou seja, textos que estabelecem diálogo com outros textos (Filipouski; Marchi, 2009, p.16).

Sob uma definição bem plena de significados, as autoras nos permitem contextualizar os resultados, ao tempo em que asseguram a importância da intertextualidade como uma forma de ampliar sentidos e significados. Para tanto, deixam clara a necessidade que a significação da literatura tem de ocorrer por uma ação coletiva, implicando se pensar em um processo que não acontece apenas pelo educador, mas que é também fruto de experiências dos estudantes com outros textos ou artes. É mister, pois, que o professor deve chamar a atenção dos leitores para essa propriedade do texto.

Dessa forma, em sala de aula, o professor pode valer-se do conhecimento dos alunos de narrativas fílmicas, da literatura de massa, da cultura pop, etc. entre outras, e não apenas

reduzir-se ao cânone ou àquilo que os currículos escolares contemplam ou orientam. Apesar da indicação dos participantes da pesquisa mostrar-se satisfatória, já que é uma ação metodológica que se efetiva sempre que necessário, é possível também perceber uma certa contradição pelo percentual de estudantes que indicaram que quase nunca isso é feito.

Assim, não nos dão uma margem segura para a afirmarmos como uma prática ratificada em sala de aula. De toda forma, atestam a preferência e o gosto por metodologias que suscitam suas participações pelo diálogo e pelas relações dialógicas do texto literário com outras artes.

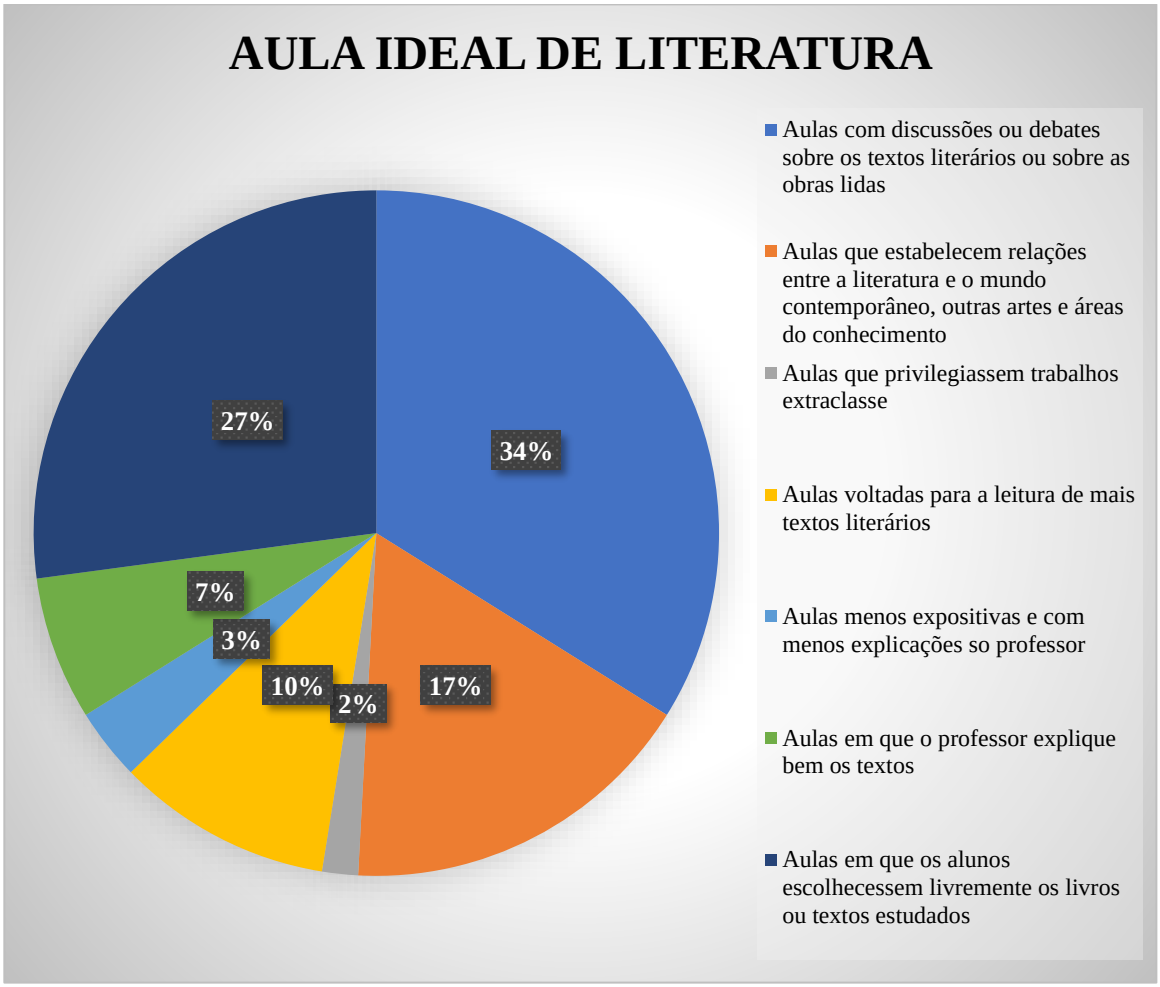
Conforme vimos, o processo de leitura da literatura, segundo Jauss (1999) e Iser (1996), se torna pleno de sentidos, quando imprimimos ao lido nosso conjunto de conhecimentos e experiências, e quanto mais fortuitos forem, maior a probabilidade de entrega ao texto, de interpretação e de uma integração positiva do leitor.

A ativação dos conhecimentos prévios do leitor, em todo processo de leitura, também é uma orientação de Solé (1998), ao tomar como referência as estratégias que devem acompanhar o percurso de compreensão antes, durante e depois da leitura. Para Menegassi (2005, p.77), as "estratégias são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura".

Portanto, não se trata apenas de o professor realizar as contextualizações necessárias, mas de favorecer que elas sejam acontecimento pela iniciativa dos alunos também, dando espaço para que isso aconteça.

A pergunta seguinte, investigou dos participantes da pesquisa, como seria para eles uma aula ideal de literatura, os resultados revelaram o seguinte

Gráfico 19: Aula ideal de literatura



Fonte: da pesquisa (2022)

Para responder a esta questão, os alunos poderiam indicar mais de uma resposta. Assim, conforme exposto no gráfico, os resultados mostram que 34%, vinte participantes, indicaram que a aula ideal de literatura seria aquela com discussões ou debates sobre os textos literários ou sobre as obras lidas; 27%, dezesseis alunos, afirmaram que a aula ideal de literatura seria a que os alunos escolhessem livremente os livros ou textos estudados; 17%, dez estudantes, indicaram que a aula ideal seria a que estabelecesse relações entre a literatura e o mundo contemporâneo, outras artes e áreas do conhecimento; 10%, seis sujeitos, enunciaram que a aula perfeita seria aquela voltada para a leitura de mais textos literários; 7%, quatro participantes, indicaram que a aula perfeita de literatura seria aquela em que o professor explicasse bem os textos; 3%, dois alunos, enunciaram que aula perfeita seria menos expositiva e com menos explicações do professor; e apenas 2%, um estudante, enunciou que a aula perfeita de literatura seria a que privilegiasse trabalhos extraclasse.

De acordo com os dados apresentados, a indicação mais expressiva foi de uma aula em que discussões e debates acerca das obras lidas fossem realizados, reforçando o ideal de metodologias mais voltadas para uma proposta dialógica da literatura. Reiterando as pesquisas e achados de Michele Petit (2008) e Anne Rouxel (2012) para quem ler não é clausura é intimidade, é voz, é subjetividade, é estado de liberdade e de encontros solidários

ou solitários. São jovens que apresentam a necessidade de expressão daquilo que leem e de si mesmos. A este respeito, é perceptível que a escola precisa manter uma relação de conhecimento destes, a fim de que as metodologias possam favorecer sua participação como sujeito de conhecimentos construídos e a construir. Nesse sentido, entendê-los é perceber que:

> [...] têm uma grande necessidade de saber, uma necessidade de se expressar bem, e de expressar bem o que eles são, uma necessidade de histórias que constitui nossa especificidade humana. Têm uma exigência poética, uma necessidade de sonhar, imaginar, encontrar sentido, se pensar, pensar sua história singular de rapaz ou moça dotado de um corpo sexuado e frágil, de um coração impetuoso e hesitante, de impulsos e sentimentos contraditórios que integram com dificuldade, de uma história familiar complexa que muitas vezes contém lacunas. Sentem curiosidade por este mundo contemporâneo no qual se vêem confrontados a tantas adversidades, e que lhes deixa muito pouco espaço. Também têm, como vocês verão, um grande desejo de serem ouvidos, reconhecidos; um grande desejo de troca e de encontros personalizados (Petit, 2008, p. 65).

Nessa perspectiva, as palavras supracitadas tornam perceptível um desejo de encontro, da leitura como patilha, e fazê-lo não é prática impossível, no entanto, requer que sejam estabelecidas metodologias capazes de incitar a participação, a qual deve se dar em função de objetivos previamente estabelecidos. De maneira em que o estudo da literatura na escola valorize-a sob perspectivas que tenham como itinerário "a leitura, a obra literária em seu suporte original, suas formas de recepção e seus efeitos, seu caráter estético e sua função social" (Filipouski e Marchi, 2009, p.17).

A fim de uma orientação mais precisa, acerca do tipo de metodologia mais eficaz a ser alcançada em prol desse objetivo, Rouxel e Langlade (2012) afirmam que os demônios didáticos do formalismo são prisões, cuja saída é levar em consideração a dimensão subjetiva da leitura. Para tanto, deve priorizar a relação do sujeito com a obra no momento de sua recepção e posterior a ele, já que é o leitor que dá sentido ao texto. A partir da apropriação é que pode haver, de fato, o diálogo com o outro em vista das diferentes recepções das escrituras. Essa perspectiva didática reconfigura o ensino de literatura e contrapõe-se àquela que ignora os percursos individuais e coletivos de atualização e apropriação dos textos lidos.

A segunda resposta mais indicada pelos participantes revela que a aula ideal de literatura deveria dar a oportunidade para escolherem livremente os livros ou os textos estudados por eles. Escolher é uma maneira de barrar as imposições de leitura, muitas vezes, praticadas pela escola, incorporadas nas práticas metodológicas dos educadores e bastante naturalizadas, ao ponto de serem percebidas como um percurso autêntico e normal no processo de formação de leitores, especialmente o literário.

Assim, faz-se necessário o conhecimento dos leitores naquilo que os caracteriza enquanto identidade literária, a fim de que sejam oferecidas obras mais próximas de suas subjetividades. Tal identidade está atrelada às leituras que ao longo da existência do leitor são guardadas numa espécie de antologia, portanto, ligadas à história pessoal de cada um.

> A noção de identidade literária supõe, pois, uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que eu gostaria de dizer, que me revelaram a mim mesmo (Rouxel, 2012, p.69).

Trabalhar com essa ideia é estar atento ao que leem os estudantes, não no sentido de habituá-los a leituras que sempre atendam ou que estejam dentro de suas expectativas e horizontes confortáveis de leitura, mas é identificar também o momento em que estes podem ser ampliados, e que obras seriam as mais indicadas para cada momento.

Nessa perspectiva, pertinentes são as palavras de Bordini e Aguiar (1993) ao especificarem que o processo de leitura da literatura deve ter como ponto de partida a oferta de livros que estejam próximos à realidade dos estudantes e que se demonstrem significativos para eles. Se o professor estiver atento às expectativas dos alunos, o trabalho com a literatura na sala de aula pode suscitar o interesse deles.

Dessa forma, oportunizar-se a estas visibilidades favorece à escola superar práticas de cunho mais formalista, e oferecer aos alunos a oportunidade de crescimento, a partir de uma progressão planejada e com objetivos previamente definidos, porém, nunca dissociados da realidade dos estudantes. Sobre o processo da leitura, Bordini e Aguiar (1993) esclarecem que:

> O ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contato com o conhecido, fornece a facilidade da acomodação, a possibilidade de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois polos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura (Bourdini; Aguiar, 1993, p.26).

A terceira resposta mais indicada pelos participantes, a respeito da aula ideal de literatura, se refere a aulas em que fossem estabelecidas relações entre a literatura e o mundo contemporâneo, outras artes e áreas do conhecimento. Essas três respostas nos oferecem indícios de que as teorias apresentadas cumprem ao propósito de melhor orientar práticas metodológicas, nas instituições escolares, cuja valorização atenda às identidades, expectativas e horizontes de leitura dos alunos. Dessa forma, "é dizer que o texto vive de suas ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor" (Langlade, 2012, p.31).

Sob tal ótica, é mister que a literatura não se dissocia da vida e do próprio ser humano. É esse sentimento de pertencimento que gera predisposição para o universo da

leitura literária. Antes da leitura crítica, é necessário sentir o texto e deixar-se ser tocado por ele, para tanto, são agregadas experiências variadas do leitor, a exemplo “meus conhecimentos literários e minhas leituras anteriores, sem dúvidas, mas também minha experiência de mundo, minhas recordações pessoais, minha história própria. Não estarei agindo como sujeito literário, mas simplesmente como sujeito” (Langlade, 2012, p.32). Portanto, antes de sermos leitores, somos sujeitos subjetivos, de histórias e experiências próprias, é partindo desse reconhecimento que melhor se alcança o sujeito literário.

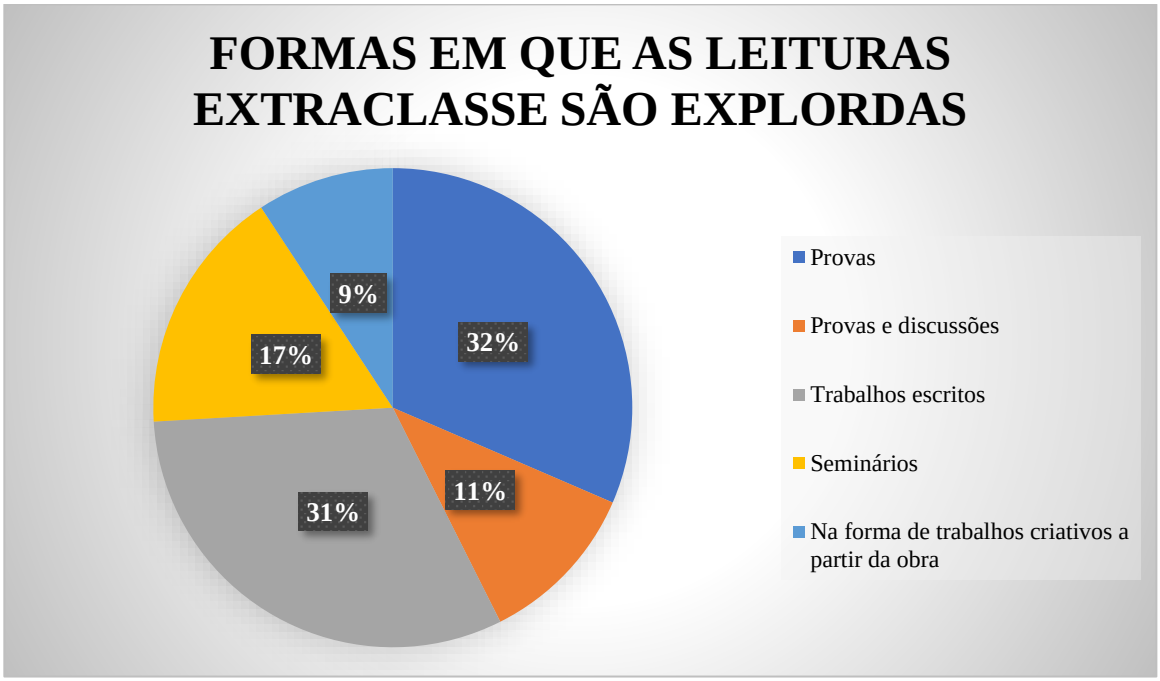
> Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando. (BNCC, 2017, p.501)

Bordini e Aguiar (1993) ressaltam que se pode questionar muitas sugestões metodológicas, em cujo texto é tratado como referência à resolução de atividades, em muito, distantes da realidade dos estudantes, o que afeta seu poder de mobilização. Em geral, são propostas atividades repetitivas e fechadas nos limites da escola, sem quaisquer relações com a comunidade na qual se inserem. As autoras propõem uma nova forma de abordagem do ensino de literatura. Permitindo-nos inferir um processo de ensino mais voltado aos leitores e às suas identidades e aspirações.

Outro aspecto a se destacar nas respostas indicadas é a menção que alguns estudantes fazem sobre a presença e o contato com mais textos literários, ratificando o que discutimos anteriormente. Uma marcação mais pontual da literatura, sobretudo no que tange à leitura de obras na íntegra. Em consonância com tais asserções, Colomer (2007) afirma que o aprendizado em literatura deve centrar-se na leitura das obras. Nesse sentido, mais do que ensinar sobre literatura, deve levar o aluno a ler literatura.

Perguntados sobre de que forma as leituras escolares são exploradas, os participantes afirmaram o que revelamos a seguir (para essa questão os participantes poderiam indicar mais de uma resposta):

Gráfico 20: Formas em que as leituras extraclasse são exploradas



Fonte: da pesquisa (2022)

De acordo com o gráfico, 32%, dezessete alunos, indicaram que as leituras extraclasse geralmente são exploradas na forma de provas; 31%, dezessete participantes, enunciaram que as leituras extraclasse são exploradas por meio de trabalhos escritos; 17%, nove estudantes, afirmaram que as leituras extraclasse são exploradas na forma de seminários; 11%, seis alunos, indicaram em suas respostas que as leituras extraclasse são exploradas na forma de provas e discussões; e apenas 9%, cinco alunos, enunciaram que as atividades extraclasse são exploradas por meio de trabalhos criativos.

As respostas mais recorrentes nas indicações dos participantes reafirmam a forma tradicional do ensino de literatura, reivindicando, pois, se pensar novas alternativas metodológicas que tenham como centralidade a recepção das obras literárias, ponto de partida e chegada nas aulas da arte literária. Provas e trabalhos escritos não devem ser o objetivo maior da leitura.

Dessa forma, o sentido dado ao ensino não deixa de ser a imposição em prol de uma atividade inteiramente intelectiva, desligada das experiências e realidades dos alunos. Em vista de tais asserções, formar leitores torna-se um desafio difícil a ser cumprido na escola. Ou repensamos as práticas de ensino, ou continuamos reproduzindo metodologias que costumam afastar os leitores dos textos literários.

Zilberman (2009) ressalta que o que deve ser enfatizado no ensino de literatura é a recuperação do contato do aluno com o texto. Cosson e Paulino (2009) afirmam que a taxa de queda em relação à leitura literária é percebida em diferentes dimensões, mas a mais afetada é seu declínio no que concerne aos jovens leitores. Sobre essa perspectiva, coloca-se como necessidade uma reafirmação do letramento literário “como o processo de

apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos" (Cosson; Paulino, 2009, p.67).

Os autores acrescentam que tomar o letramento como prioridade é reivindicar a leitura efetiva das obras, como atividade frequente após e durante o ensino escolar de literatura, ou seja, uma ação continuada. Para tanto, metodologias que implicam uma participação mais efetiva e significativa dos textos literários tornam-se indispensáveis.

Assim, seriam relevantes atividades que fossem interessantes como "exercícios de paráfrases, estilização, paródia e outros procedimentos da apropriação dos textos com seus recursos que promovem um diálogo criativo do aluno com o universo literário e, por meio dele, com a linguagem em geral" (Paulino; Cosson, 2009, p.76). Isso dificilmente acontecerá com exploração dos textos em provas e trabalhos escritos.

Soares (2011), ao reportar-se à escolarização da literatura, apresenta a definição do termo e investe em esclarecer certos equívocos em torno dele. Para a autora, deve-se evitar a escolarização errônea, aquela que nega a especificidade do texto literário, como conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis à formação de um bom leitor.

Igualmente, alerta para a superação da recorrência de práticas centradas exclusivamente em exercícios de compreensão, metalinguagem e moralizantes como suficientes na leitura e abordagem da literatura na sala de aula. Orienta, pois, para a análise do gênero, interpretação dos recursos expressivos e de linguagem, estilísticos, poéticos, "enfim, o "estudo" daquilo que é textual e daquilo que é literário" (Soares, 2011, p.44). Não significa, portanto, abolir essas práticas, mas de abordá-las de modo com que se façam interessantes aos alunos/leitores.

Indagados se além das leituras literárias indicadas pela escola e as que estão no livro didático de Língua Portuguesa, costumam ler outros livros/textos literários, os resultados foram os seguintes:

Gráfico 21: Leitura de outros textos/livros literários além dos indicados pela escola e do livro didático



Fonte: da pesquisa (2022)

Os resultados apontados pelo gráfico, demonstram que 49%, vinte dois estudantes, afirmaram que leem livros/textos literários além dos indicados pela escola e dos que estão no livro didático; 49%, vinte e dois participantes, enunciaram que não leem livros/textos literários por vontade própria, apenas os que a escola indica e os que estão no livro didático. Um dos participantes não respondeu, correspondendo a um percentual de 2%.

É mister uma divisão bastante pontual nas respostas dos sujeitos da pesquisa. Metade dos participantes apresentam um certo desapreço pela leitura da literatura. Isso pode significar que para eles ler se encerra à obrigação de ter algo do qual se deve prestar conta, apresentando um conceito muito estanque da leitura da literatura. São apenas leitores escolares, onde a leitura se concebe como algo que se dá na e para a escola. Em princípio, pode supor uma experiência bastante limitada da leitura do livro literário e daquilo que esse tipo de leitura nos oferece. Conforme as análises e os dados anteriormente citados, a consequência pode ser o resultado de práticas metodológicas ainda muito centradas em atividades mecanizadas e, em muito, desligadas dos interesses e horizontes dos alunos, conforme orienta a teoria utilizada nessa pesquisa.

Fazê-los experimentar o prazer do texto literário e sua fruição é, segundo Barthes (1987), uma aventura em que nunca desvendamos ou explicamos seu real significado. Talvez este sabor seja o da descoberta dos valores que a literatura nos oferece. Assim, ante o texto, “não é a pessoa do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do fruir: que os dados não estejam lançados, que exista um jogo” (Barthes, 1987, p.37).

Experimentar a leitura sob essa perspectiva é compreendê-la sob o prisma dos ditos e não ditos, bem como de sua participação no desvendar dos desafios que a escritura lhes

imprime. Logicamente, que, compreender significa rompê-los, mais ainda quando se trata da leitura dos textos canônicos. Isso requer enriquecer e desafiar o repertório dos estudantes ao longo de sua trajetória escolar, fazendo-os seguros das regras do jogo. Se a escola é capaz de despertar isso nos alunos, formará leitores literários que leem os textos para além da escola e das obrigações que esta implica.

Candido (1988) orienta que a ratificação da literatura na escola, se efetiva pela sua obrigatoriedade nos currículos, mas garante-se como presença no cotidiano dos estudantes, porque antes de favorecer o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, participa de sua afetividade, pelo seu poder e capacidade de humanização.

A experiência da leitura literária deve suscitar a vivacidade e o ganho de um leitor em sentido corrente, capaz de escolher as suas próprias leituras, e saber escolhê-las porque as instituições escolares cumprem seu papel de instrui-lo, devendo dar-lhe liberdade para novas e edificantes descobertas. Ao se reportar ao universo da leitura literária, Petit (2009) expressa-a na sua relação direta com a vida, implicando, pois, pensa-la como ato de liberdade, seja para expressar subjetividades ou para abrir novos horizontes e tempos aos leitores.

Os resultados se tornam mais animadores pela verificação dos alunos que indicam a leitura de textos ou obras literárias, um percentual de 49%, supondo-nos um envolvimento e um processo formativo mais voltado às atividades de leitura. Ademais, permite-nos inferir terem vivenciado a literatura dentro do que nos apresenta Barthes (1987), Petit (2009) e Candido (1988). E embora tenha sido fora dela o desenvolvimento do apreço pela literatura, certamente são leitores cujo hábito de leitura não se encerra dentro dos muros da escola.

Possivelmente, esses leitores tenham vivenciado, em algum momento de sua trajetória escolar, experiências exitosas com a arte literária, seja nas instituições de ensino ou fora delas. Assim, é mister que haja um aprofundamento de tais experiências, a partir do oferecimento de itinerários de leitura que vislumbrem a formação de leitores autônomos, críticos e proficientes, sem prescindir a beleza que a literatura proporciona, considerando suas funções.

A questão seguinte, teve como propósito uma verificação mais atenta das leituras que os alunos fazem dentro e fora da escola, buscando uma compreensão mais subjetiva desses leitores e que livros estão em seus horizontes. Conforme temos observado, a literatura de cultura de massa tem alcançado um notável crescimento, implicando, portanto, um percentual de leitores bastante considerável na sociedade contemporânea. Ocupando os mais variados espaços sociais, dentre eles a escola. Nesse sentido, esta questão nos permite ter uma visão de como a escola tem lidado com essa realidade, considerando-se o ensino de literatura, a leitura das obras canônicas e a formação do leitor literário.

Para tanto, os estudantes foram convidados a indicar da relação de textos/livros elencados, quais eles já haviam lido. O objetivo dessa questão vai mais diretamente ao nosso intento investigativo, que é de verificar a presença dessas obras na escola, pelas iniciativas dos estudantes.

A lista sugerida se deve ao fato de que dificilmente os estudantes conheceriam os *best-sellers* da literatura de massa sob essa denominação, o mais provável é que os leem apenas como literatura, sem distinções. As obras escolhidas se baseiam nas litas de mais vendidos e nos livros mais propagados e divulgados pelo marketing editorial.

Ao tempo em que os estabelecemos na referida lista, também inserimos clássicos da literatura canônica, obras que no percurso formativo do Ensino Médio são referências no currículo. Com isso, buscamos ratificar as hipóteses que movem a pesquisa, ou seja, nas instituições de ensino é cada vez mais frequente a leitura de *best-sellers*, literatura que passa a fazer parte, assim como a literatura canônica, das experiências de leitura de muitos estudantes, nem sempre aproveitadas pela escola. Os resultados mostraram o seguinte:

Quadro 2: Indicação de obras lidas conforme lista sugerida pela pesquisa

OBRA LIDA	Nº DE INDICAÇÕES	OBRA LIDA	Nº DE INDICAÇÕES
A cabana	**12**	**It- a coisa**	**28**
A culpa é das estrelas	**20**	**Juca- Pirama**	**1**
A cinco passos de você	**15**	**Laços de família**	**6**
A elite	**5**	**Lucíola**	**0**
A garota do lago	**8**	**Malala: a menina que queria ir para a escola**	**1**
A menina que roubava livros	**12**	**Memorial de Maria Moura**	**0**
A moreninha	**1**	**Memórias Póstumas de Brás Cubas**	**1**
Barraca do beijo	**25**	**Noite na taverna**	**2**
Bridgerton	**8**	**O alienista**	**1**
Cinquenta tons de cinza	**18**	**O cortiço**	**2**
Jogos vorazes	**14**	**O diário de Anne Frank**	**15**
Como eu era antes de você	**17**	**O quinze**	**1**
Depois de você	**4**	**Romeu e Julieta**	**24**
Dom Casmurro	**2**	**Senhor dos anéis**	**16**
Extraordinário	**8**	**Triste fim de policarpo Quaresma**	**1**
Harry Potter	**25**	**Vidas secas**	**0**

Fonte: da pesquisa (2022)

De acordo com os dados expressos no quadro, a quantidade de leitores dos *best-sellers* da cultura de massa é bastante expressiva, superando inclusive a obra canônica mais citada como lida. Questões que aparecem constantemente nas pesquisas de leitura, pois, "os clássicos e os *best-sellers* são os títulos mais lembrados pelos entrevistados, porque foi seu conhecimento prévio que os levou a "reconhecê-los" no momento de sua escolha" (Colomer, 2007, p. 46)

Ao tempo em que ratifica a presença dessa literatura na escola, também nos dá direcionamentos para acreditarmos que o cânone tem perdido espaço nos repertórios de

leitura pela pouca expressividade indicada pelos respondentes, no entanto, o menos alarmante é que continuam a ser lidas e mostram ainda a adesão de uma parcela tímida de leitores. Nesse sentido, acreditamos que problemas de ordem metodológicas podem estar na base dessa leitura deficitária.

Ademais, acrescenta-se que as instituições escolares são de fundamental importância para que alcancemos resultados exitosos em torno da recepção e leitura dos clássicos literários. Em sentido oposto, o crescimento da leitura de *best-sellers* desponta como uma ação ininterrupta, audaz e veloz, acentuado, principalmente, pelas iniciativas da indústria cultural e do mercado editorial. "Mergulhados em outras modalidades midiáticas e bastante seduzidos por elas, eles resistem à leitura das obras do cânone escolar, não obstante demonstrarem muitas vezes grande interesse por *best-sellers* contemporâneos" (Rezende, 2012, p.12). Fatores que devem ser levados em consideração pelas instituições de ensino.

Diante do contexto apresentado, a contemporaneidade tem mostrado que "não há consenso quando se trata de gosto e, especialmente, de gosto literário" (Abreu, 2006, p.15). Apesar das controvérsias apontadas pela crítica especializada, em seus discursos em defesa do cânone e do "terror ameaçador" que representam os *best-sellers*, é indiscutível negá-los como realidade inerente ao cotidiano e práticas de leitura de muitos leitores, sobretudo dos jovens, consoante o quadro apresentado acima. Dessa forma, "a literatura brasileira se depara com a concorrência de outro segmento bastante popular, ou ao menos muito consumido da literatura: o *best-seller* estrangeiro" (Zilberman, 1988, p.43). E hoje, não somente estrangeiro, mas nacional também.

Muitas problemáticas têm sido levantadas em torno da validade da literatura de massa e dos benefícios e/ou malefícios que ela pode trazer à escola, dividindo opiniões de muitos professores e críticos literários. Enquanto isso, do lado de lá, seus leitores seguem envolvidos com aquilo que para eles é boa literatura. "Se tantas pessoas os compram e os leem é porque julgam que são produções literárias de alto valor, ou porque se divertem e se emocionam ao lê-los. Entretanto, como você já deve saber, a opinião de professores e intelectuais sobre eles não é das melhores" (Abreu, 2006, p.18).

Não é difícil identificar a predileção à leitura dessas obras. Hoje, as pesquisas especializadas em leitura apresentam resultados expressivos a respeito do *best-seller*. É o que mostra uma das mais importantes, em se tratando de leitura no Brasil, *Retratos da leitura no Brasil* (2019). Ao citar os trinta e sete livros mais indicados como leitura realizada no momento da entrevista, é perceptível a presença marcante dos *best-sellers* entre as primeiras posições*:*

Quadro 3: Os livros mais citados

Os 37 mais citados	CLASSIFICAÇÃO			NÚMEROS ABSOLUTOS
Bíblia	1º	1º	1º	362
Diário de um Banana	-	-	2º	14
Turma da Mônica	-	-	-	14
Harry Potter	4º	10º	28º	12
A Cabana	-	3º	20º	10
O Pequeno Príncipe	26º	7º	-	10
A Sutil Arte de Ligar o Foda-Se	-	-	-	9
Casamento Blindado	-	-	3º	8
As Crônicas de Gelo e Fogo	-	-	-	8
50 Tons de Cinza	-	-	5º	8
Dom Casmurro	12º	9º	-	7
O Evangelho Segundo o Espiritismo	-	-	-	7
Ninguém É de Ninguém	-	-	9º	6
Orixás, Caboclos e Guias: Deuses Ou Demônios?	-	-	-	5
O Poder da Ação	-	-	-	5
Branca de Neve e os Sete Anões	8º	-	-	4
A Culpa é das Estrelas	-	-	4º	4
A Arte da Guerra	-	-	-	4
Sapiens uma Breve História da Humanidade	-	-	-	4

Base: Amostra 2007 (5012) / 2011 (5012) / 2015 (5012) / 2019 (8076)

Continua...

Fonte: Retratos da leitura no Brasil (2019)

Em vista de sua presença e leitura, na sociedade, por um público bastante variado, torna-se praticamente inevitável que não alcance a escola, assim como também imprima desafios às instituições de ensino quanto à sua recepção, e reivindicam inclusão nesse espaço, assim como que seus leitores sejam reconhecidos. Pensando nessa questão, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) dá alguns direcionamentos e indica que:

> a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remidiações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.;(BNCC, 2017)

A ideia é a inclusão e valorização do conhecimento que os leitores já apresentam e das produções artísticas que eles apreciam. No entanto, reforça a orientação de que esse repertório deve ser ampliado e alcançar níveis de complexidades capazes de desenvolver e enriquecer cultural e intelectualmente os estudantes, a fim de que se sintam capacitados para "apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.". (BNCC, 2017, p.503).

Dessa forma, apresentam-se como competências essenciais ao exercício da criticidade e emissão de juízos de valor sobre os produtos culturais que a sociedade lhes oferece. No que concerne ao Ensino Médio, a referência ao ensino de literatura volta-se para "a análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos[...]". (BNCC, 2017, p.505). O objetivo é também valorizar e aproveitar o interesse que os jovens têm por manifestações das culturas juvenis e "principalmente, de levá-los a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si,

conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores". (BNCC, 2017, p.525)

Ante às orientações da BNCC (2017), os direcionamentos existem no sentido de reconhecimento e ampliação do repertório de leitura dos alunos. Assim, os resultados apresentados demonstram que a presença da cultura de massa na escola deve ser pensada enquanto uma ferramenta de leitura da qual os alunos já se apropriaram, mas que não significa suficiência quanto ao ensino de literatura, e atesta a responsabilidade da escola na formação de um leitor proficiente em cultura literária.

Portanto, como instituição de ensino, deve, segundo Candido (1988), garantir o acesso dos estudantes aos diferentes níveis e modalidades da cultura literária. Tomando essas asserções como parâmetro, pode-se dizer que "o desafio para a escola continua sendo o de articular práticas em ambos os sentidos que, em vez de anular-se, se nutram mutuamente" (Colomer, 2017, p.92)

A abordagem da literatura nos ambientes escolares passa a reivindicar a superação de práticas centralizadas exclusivamente na cultura erudita, tradicionalmente difundida ao longo dos tempos, nas instâncias responsáveis pela formação de professores. A contemporaneidade exige se pensar em novas formas de produção, circulação, consumo e ensino da arte literária.

De acordo com os dados da tabela, a preocupação não deve ser a leitura dos *best-sellers*, visto que ao que parece não há dúvidas de que são conhecidos e lidos por boa parcela dos sujeitos pesquisados. Todavia, com relação à leitura das obras canônicas, os resultados apontam a emergência de se buscar compreender os problemas responsáveis pela pouca leitura dessas obras, tendo em vista a sua difusão pelas instituições de ensino e a pouca adesão por parte dos leitores escolares.

Embora apresente um percentual deficitário, fica ratificada a presença dessas literaturas na escola e da necessidade de um trabalho metodológico que as tome a partir daquilo que as aproxima e as diferencia, e nos ganhos que trazem aos seus leitores. A escola deve, pois, "estabelecer seleções em perspectivas comparativas e dialógicas, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas" (BNCC, 2017, p. 526).

Para tanto, partir daquilo que, em princípio, está no horizonte de leitura dos alunos, apresenta-se como uma realidade possível e exitosa. É importante especificar que a abordagem orientada pela BNCC (2017) deve ser capaz de levar os estudantes a refletirem sobre suas leituras em seus múltiplos aspectos, assim como que possam avaliá-las, experimentá-las e posicionar-se a respeito, emitindo juízos de valores éticos, estéticos e políticos, essenciais ao exercício da criticidade.

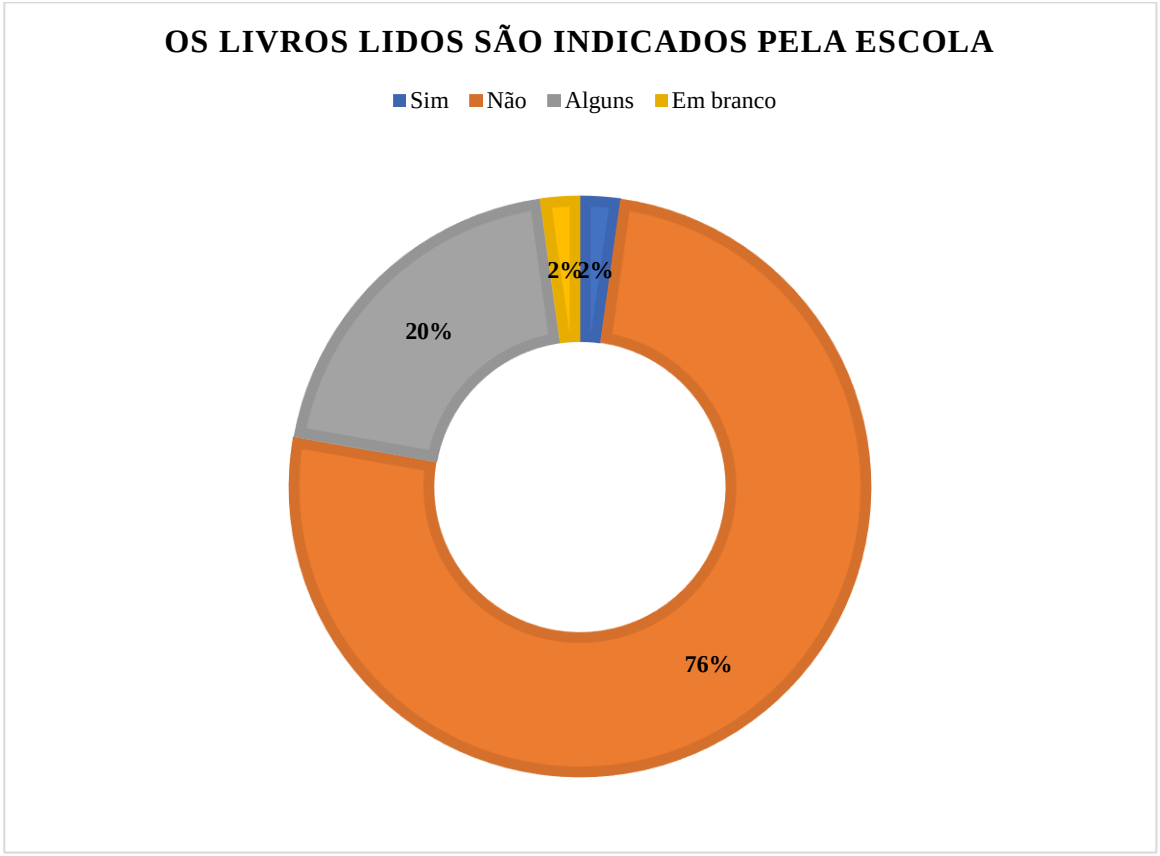
A literatura canônica é um direito inalienável dos estudantes e garanti-la é obrigação da escola, dado o seu papel difusor e democrático da cultura. Assim, o que pomos em questão é a vivência com essas obras e o conhecimento de seu valor inestimável na história da humanidade, não só pela força da tradição, mas pelo seu legado como objeto estético tão vivo na evolução dos tempos e na vida da sociedade.

Nessa perspectiva, é de fundamental importância as ações da escola em torno de tais questões, a fim de que possam os alunos vivenciar as diferentes manifestações artísticas com toda a carga que estas implicam. Discutindo e colocando em pauta as formas de produção e consumo da literatura na sociedade capitalista.

Portanto, não se trata de um consumo passivo e contemplador, mas de "compreender (também) os significados de objetos derivados da indústria cultural" (BNCC, 2017, p.574). Isso é importante, porque, muitas vezes, os leitores se dedicam às obras lidas sem a observância dessas questões. Todavia, é imprescindível considerar que o "fascínio duradouro dessa literatura indica que não se pode estudá-la com uma visão simplista e redutora, limitando-a ao campo de efeitos e estratagemas mercadológicos ou dos subprodutos da literatura culta" (Sodré, 1988, p.71).

Indagados se os livros/textos literários elencados na questão anterior foram indicados pela escola, o resultado foi o seguinte:

Gráfico 22: Livros indicados pela escola



Fonte: da pesquisa (2022)

Os dados do gráfico mostram que 76%, trinta e quatro respondentes, afirmaram que os textos/livros literários elencados indicados na questão anterior não foram indicados pela escola; 20%, nove alunos, enunciaram que alguns foram indicados pela escola; 2%, um estudante, afirmou que foi indicação da escola; e um participante deixou a reposta em branco.

As respostas indicam que a leitura dos *best-sellers* acontece, quase sempre, senão sempre, fora da escola e por iniciativas próprias dos alunos. Também pressupõe que ao citar as alternativas "alguns" e "sim", podem estar se referindo às obras canônicas constantes na relação dada pela questão. Nesse sentido, mais do que identificar a vivacidade do *best-seller* nas instituições de ensino, é preciso compreender a relação que os leitores mantêm com elas, isso pode favorecer um trabalho didático mais centrado nas subjetividades e perspectivas dos estudantes, assim como melhor orientar as práticas de leitura do cânone. Sem negligenciar a razão de que "estudar literatura é estudar entre outras coisas, as condições materiais e institucionais de produção e recepção dos textos, entre elas a mediação da escola como formadora de uma legibilidade" (Leite, 1983, p. 51).

Sodré (1988), afirma que, nos *best-sellers* da cultura de massa, os ingredientes que os tornam tão receptivos são os conteúdos fabulativos em cuja mobilização da imaginação dos leitores é acionada, causando sensibilidade. Ressalta ainda que "é o mercado, e não a escola que preside as condições de produção do texto".

Segundo a crítica, o *best-seller* se define, portanto, como "uma literatura transparente, no limite, sem mediações, uma literatura de efeitos imediatos e especiais, que se equipara ao cinema documentário, ao jornal televisivo, à reportagem ao vivo" (Bosi, 2002, p. 249). Pelas características apontadas, são textos, no mais das vezes, contemporâneos e que, geralmente, costumam basear-se nas expectativas do público. Por ser uma leitura de fácil autoidentificação e apreensão, a adesão a ela torna-se imediata. "As regras de composição tipográfica, a fragmentação da leitura e os dispositivos de sedução permitem o reconhecimento, por parte do leitor, de algo que lhe é familiar e facilita a interação com o texto e a compreensão da escritura" (Borelli, 1996, p.150).

Consoante as discussões, já apontadas em questões anteriores, existem muitos "atrativos" em torno do *best-seller*, que vão desde a facilitação da leitura, indicações boca a boca até iniciativas mais comerciais. Dessa forma, verifica-se a influência dos amigos nas predileções de leitura, ao recomendá-las. "Com a leitura dos best-sellers, os jovens leitores encontram o prazer da leitura e a relação de alteridade com seus incentivadores, representados pelos amigos" (Lima, 2015, p.193). Assim como também dos estratagemas do mercado editorial no que concerne ao jogo sobre essa literatura, a fim de atrair público.

Para tanto, contam com a imprescindível ajuda das tecnologias e dos meios de comunicação de massa, difusores e facilitadores de seu acesso e consumo.

O fato é que as instâncias difusoras propagam essas obras com atrativos que não se percebe, comumente, em relação aos clássicos. Esse papel fica, praticamente, restrito às instituições de ensino e à crítica. Isso supõe afirmar, de acordo com a pouca e decrescente leitura do cânone, que algo de errado acontece. Considerando a grandeza das obras canônicas e a diversidade temática que apresentam, tudo leva a crer que o empecilho esteja relacionado à recepção dos textos.

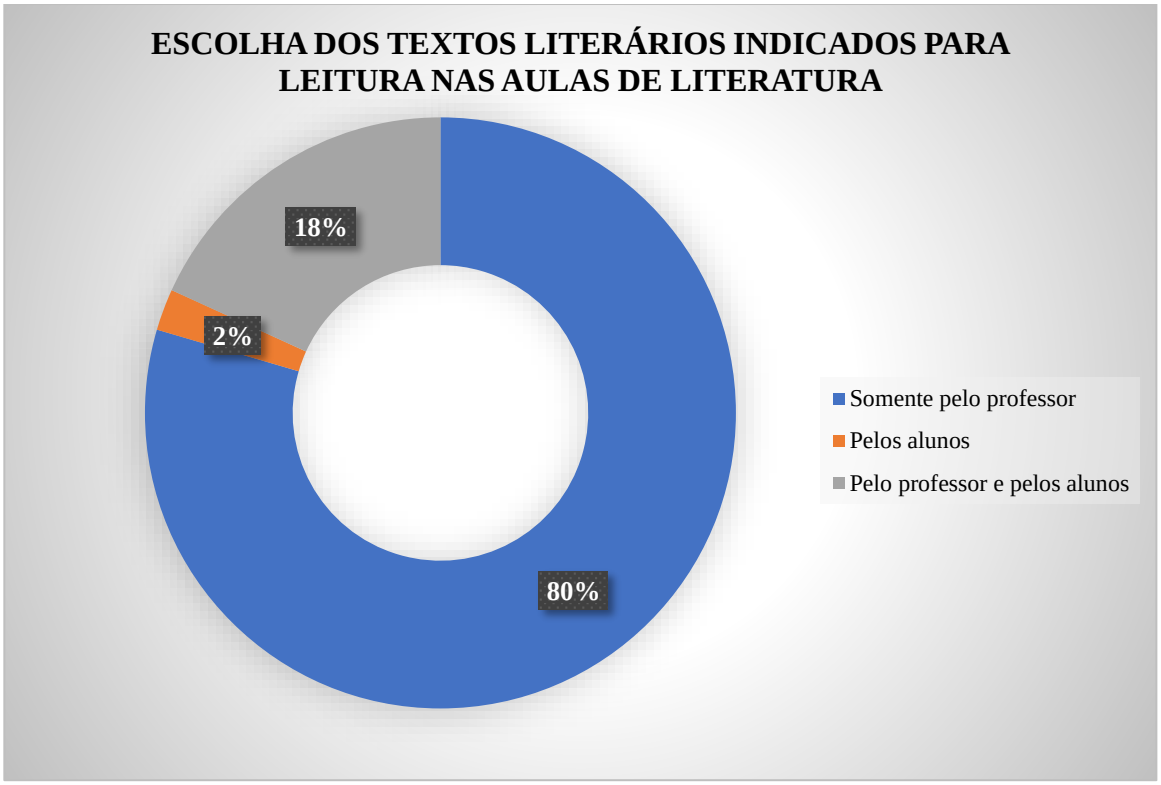
Assim, inferimos que por estar relacionada ao contexto de ensino se reverta de características prototípicas de uma leitura mais exigente, não só pela linguagem literária, mas também pelas cobranças escolares em torno da aferição da leitura, muitas vezes, equivocadas e desvirtuadas das funções que cumprem o texto literário. Incentivando a recusa em lê-lo. Em sentido oposto, os *best-sellers* são leituras gratuitas, que costumam estar completamente livres das amarras escolares e relacionam-se diretamente aos gostos e subjetividades dos leitores. "Talvez seja este um passo significativo a ser dado, se quisermos saber porque, num país onde se lê pouco, eles foram eleitos a preferência da maioria e vêm permanecendo os favoritos" (Zilberman, 1987, p.8). Observação feita em 1987, mas ainda bastante presente na sociedade hoje.

Como a diversidade de obras nessa categoria é bastante expressiva, e o mercado atende às predileções do público, são narrativas que geralmente vão aos anseios do que buscam os jovens, ao perfilá-los e oferecer o que buscam. Nessa fase, segundo Bordini e Aguiar (1993), os interesses se voltam para a descoberta do mundo interior e dos valores. Comumente, histórias mais ligadas aos sentimentos e interesses vocacionais são melhor recepcionadas. Aguiar (1979) explica que aventuras, viagens, explorações, histórias de amor e vida familiar são temáticas que chamam atenção do público supracitado. No geral, não é difícil identificá-las nos *best-sellers* e nas obras canônicas, o que varia são as formas de abordagem, e profundidade com que são abordados.

Enfim, são leituras cujas especificidades as diferenciam, porém, não as anula enquanto escrituras e enquanto experiências que podem ser experimentadas e fruídas pelos leitores. O que se coloca em questão é, em contexto escolar e considerando a sua função formativa, que prescindam de criticidade e de uma opinião fundamentada a respeito delas. Embora a leitura seja sempre um saldo positivo, a avaliação (seja subjetiva, emocional ou crítica) deve ser-lhe um aspecto inerente. Capacitar os alunos para tal, é uma das importantes funções das instituições escolares. Hutcheon (1991) defende que a proposta é de não tentar ocultar essa relação, mas de explorá-la com novos objetivos críticos e politizados, já que é indissolúvel o relacionamento entre produção cultural e suas associações políticas e sociais.

Perguntados sobre como é feita a escolha dos textos literários indicados para leitura, nas aulas de literatura, os resultados foram os seguintes:

Gráfico 23: Escolha dos textos literários indicados para leitura nas aulas de literatura



Fonte: da pesquisa (2022)

De acordo com o gráfico, 80%, trinta e cinco alunos, afirmaram que nas aulas de literatura, os textos literários indicados para leitura são escolhidos somente pelo professor; 18%, oito estudantes, enunciaram que a escolha dos livros indicados para leitura nas aulas de literatura é feita pelo professor e pelos alunos; e apenas 2%, um estudante, afirmou que essa escolha é realizada pelos alunos.

Segundo Machado e Martins (2009), o leitor é um escolhedor e está sempre pronto a fazer suas escolhas, no entanto cabe à escola, como instituição legitimadora dos bens literários, orientá-las, a fim de que as práticas de leitura escolares tenham papel importante na formação do conjunto de disposições responsáveis pela apreciação dos livros que circulam na sociedade. Nessa perspectiva, as orientações que as instituições escolares devem seguir precisam pautar-se na melhor forma de como esse processo acontece. Para tanto, é necessário valer-se de metodologias que favoreçam as subjetividades, as expectativas e os interesses dos estudantes.

Como instituição social, a escola deve garantir o acesso dos sujeitos escolares aos diferentes níveis e modalidades da cultura, uma ação sempre crescente, ampliando o nível de complexidades de leitura a partir do diagnóstico e verificação de seus repertórios. A esse respeito, é mister que:

> Acreditamos, em suma, que a aprendizagem e, para ela, a leitura e a escrita, é sobretudo uma questão de investimento pessoal e que este precisa de condições adequadas para acontecer. Tais condições seriam, por exemplo, a valorização das experiências de cada um, mas ao mesmo tempo o contínuo desafiar para seu alargamento e consciencialização dos seus limites (Dionísio, 2009, p.83).

Entendemos, portanto, a necessidade de orientação que os leitores em formação precisam em vista de aspectos que, muitas vezes, passam despercebidos por eles. "Mais do que a crítica especializada, a escola ocupa uma posição definidora da consagração ou do esquecimento dos livros produzidos para os potenciais leitores em formação" (Machado; Martins, 2009, p.9).

Soares (2009) esclarece que quando nos referimos à leitura, devemos precisar o que lemos, visto que ela se processa e ocorre a partir de pretensos objetivos e interesses, os quais compreendem três tipos de leitura: a funcional, a de entretenimento e a leitura literária. Segundo a autora, elas não são excludentes. Isso implica um repertório de leitura bastante variado e muito ligado aos interesses de cada estudante que, no mais das vezes, busca prazer e entretenimento, ou seja, "proporcionar prazer, satisfazer o desejo de fantasia, de participar de outras vidas, leitura capaz de substituir sem sacrifício a tela do computador, os videogames..." (Soares, 2009, p.24).

Talvez, os modos de oferecimento das leituras literárias em sala de aula estejam na contramão dessa experiência, por estarem centralizadas, entre outros fatores, na exclusividade do professor e do que os livros didáticos oferecem e de sua função didática e formativa. Textos que pouco ou nada tem a ver com os interesses de leitura dos sujeitos escolares. Assim, acredita-se que deve haver um equilíbrio entre as partes, no sentido de que uma liberdade de leitura não mediada em contexto escolar, seria impossível, dada a sua função como instância formadora de leitores. A exemplo de como isso pode acontecer, e necessário entender que:

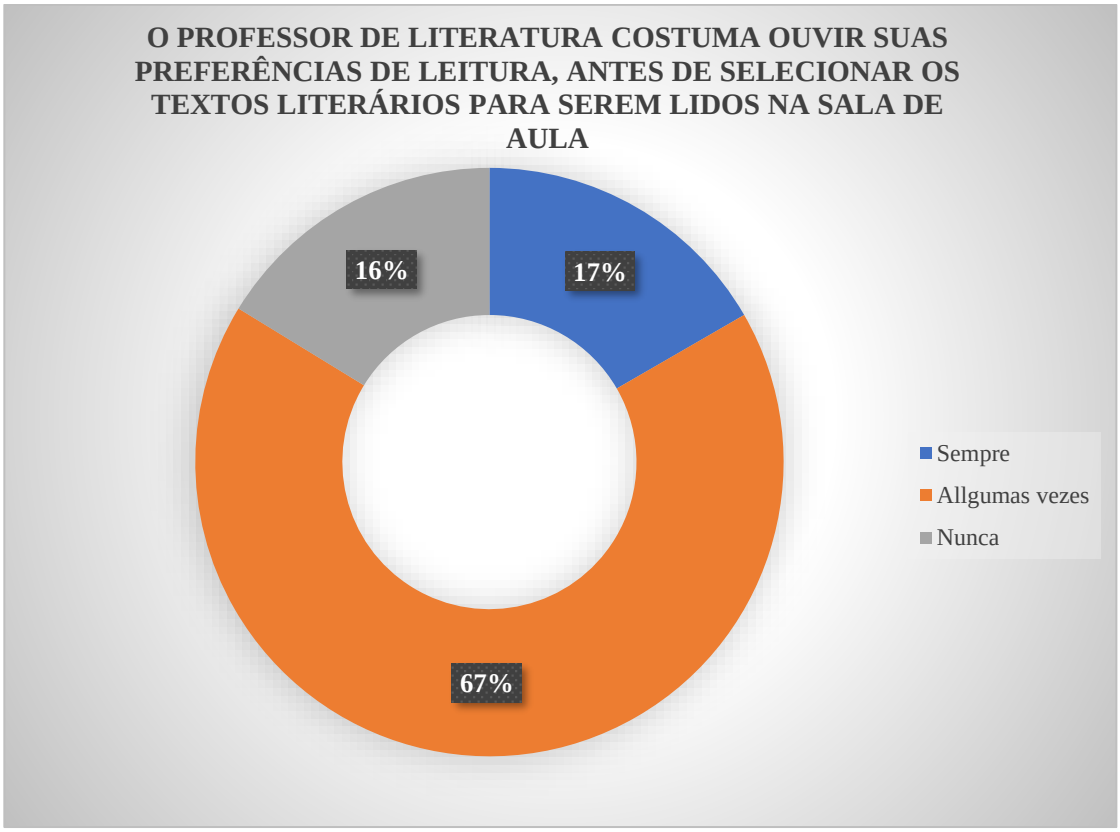
> [...] os que formam leitores - professores, bibliotecários – é que deveriam ter, além da *possibilidade* de escolher (que nem sempre tem, pela ausência ou precariedade dos livros e das bibliotecas nas escolas), a competência para escolhas capazes de possibilitar uma leitura de entretenimento que conquistasse leitores, mas também uma leitura literária que os introduzisse na apreciação e recepção estéticas (Soares, 2009, p.25).

As escolhas não se fazem aleatórias, também não dependem exclusivamente do repertório do professor ou do livro didático. Trata-se, portanto, de propor a leitura de livros que sejam compatíveis ao universo cultural dos leitores e de sua realidade social. Isso implica conhecimento de repertório considerável de textos e obras literárias e do próprio sujeito alvo da ação de ler. Assim, o ideal é que diante desses parâmetros, ou seja, em consonância com os sujeitos escolares, as obras pudessem ser indicadas ou melhor

encaminhadas a eles. De acordo, com os dados apresentados, situações em que isso aconteça são, demasiadamente, pouco ofertadas.

A próxima pergunta, buscou investigar dos participantes da pesquisa se o professor de literatura costuma ouvir suas preferências de leitura, antes de selecionar os textos literários para serem lidos na sala de aula.

Gráfico 24: O professor de literatura costuma ouvir suas preferências de leitura, antes de selecionar os textos literários para serem lidos na sala de aula



Fonte: da pesquisa (2022)

Os dados do gráfico mostram que 67%, trinta e três participantes, afirmaram que suas preferências de leitura são, no momento da seleção de textos literários para serem lidos na sala se aula, algumas vezes ouvidas; 17%, oito alunos, enunciaram que no momento de seleção de textos literários para serem lidos na sala de aula , o professor nunca ouve suas preferências de leitura; e apenas 16%, quatro estudantes, afirmaram que ao selecionar os textos para serem lidos na sala de aula as suas preferências de leitura são sempre ouvidas pelo professor.

Zilberman (1988) assevera que trabalhar com a leitura literária na sala de aula, "pressupõe que os alunos aprendam a exteriorizar seus interesses e a fazer ouvir sua voz" (Zilberman, 1988, p.118). Ante o exposto, é perceptível que poucas vezes os alunos são ouvidos, no que tange a orientação e seleção de textos que tomem seus interesses como um dos critérios considerados. O que imprime a compreensão de uma leitura pouco democrática

e centralizada na opinião e voz do educador quanto aos textos recepcionados por eles. Também supõe atividades cujo foco seja os textos que constam no livro didático, apenas.

Ademais, pode estar ligado ao pouco apreço pelas obras canônicas, visto que é necessário um trabalho com literatura voltado para os sujeitos alvo do processo, e ao encontro do que lhes agrada. Considerando o amplo universo de obras literárias, esta não parece ser uma tarefa impossível, porém demanda conhecimento do professor de um acervo considerável de livros. Nesse sentido, pertinente são as palavras de Soares (2009) ao indagar que:

> Teremos nós, os formadores de leitores, a humildade de escolhas que adotem como fundamental o critério do poder de entreter, mantendo a esperança de que velha a acontecer com alguns, pelo menos com alguns de nossos leitores em formação, a construção progressiva de familiaridade com o texto literário, um caminhar em direção à conquista de percepção e sensibilidade literárias? (Soares, 2009, p.26).

Talvez essa missão seja melhor desempenhada quando formos capazes de centralizar o leitor como alvo principal da leitura, compreendendo-o dentro do processo de recepção das obras, mas antes disso, abrir as portas do diálogo e do protagonismo dos estudantes a partir daquilo que os envolve e lhes é prazeroso, ao pondo de, segundo Soares (2009), reconhecerem que há escolhas necessárias cuja sensação pode ser tão quanto ou mais prazerosa que as minhas escolhas espontâneas. Ou seja, "que independentemente de sua possibilidade de constituir entretenimento, aqueles livros chamados "clássicos" sejam objeto de uma das regras do jogo de escolhas para crianças e jovens – leituras necessárias" (Soares, 2009, p.27)

Ceccantini (2009) explica que um trabalho de mediação comprometido com a formação do leitor literário deve ter como princípios indispensáveis a escolha das obras e a escolha das estratégias para abordá-las. "E nesse caso, conforme a obra escolhida, as estratégias de abordagem deverão ser eleitas de forma muito cuidadosa, sob o risco de, ao invés de cativar novos leitores, afugentá-los frente às dificuldades que se fazem presentes para uma autêntica fruição estética" (Ceccantini, 2009, p.49). Acrescentamos às palavras do autor supracitado, o fato de que "para construirmos um jogo de escolhas, precisamos, apostar no leitor e estar atentos a critérios que o valorizem, porque o sabemos capaz de ler, reler e criar" (Aguiar, 2009, p.105).

Ao mesmo tempo em que a valorização do leitor acontece sob este prisma, é necessário compreende-lo como um sujeito que adentra a escola com uma intenção formativa, cuja orientação em torno das escolhas também é uma de suas atribuições imprescindíveis. Miranda (2009) assevera que os educadores desempenham responsabilidade nos modos de partilhar os bens culturais enquanto herança, então, no

universo das escolhas, o ideal é que seja uma atividade desenvolvida por eles e com eles. É, portanto, indispensável que "para entrar nesse jogo da herança, há o momento de escolher, de desejar, de querer, mas há o momento de submeter-se, seguir regras e compreender os símbolos que lhes foram legados" (Miranda, 2009, p.143). Respeitar e valorizar as escolhas de leitura dos alunos é, antes de tudo, como instituição formadora, assegurar-lhe também o acesso aos bens culturais eruditos, como o cânone, por exemplo.

Nesse sentido, cabe à escola compartilhar a ideia de que as culturas devem ser entendidas dentro do seu universo simbólico, compartilhando informações úteis aos públicos consumidores. "Não se trata de prescrever o cânon e vetar a periferia. Tampouco, vice-versa. Mas cabe uma assimetria nessas escolhas em que o cânon tenha mais espaço" (Miranda, 2009, p.145).

É justamente esse equilíbrio que pode melhor conduzir as práticas de leitura literária na escola, valorizando o repertório dos alunos sem negligenciar o acesso às obras canônicas. Desafio que se coloca como imprescindível na contemporaneidade. Quando se aborda a literatura, o certo é considerar que "o que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política" (Abreu, 2006, p.112)

Ouvir os estudantes deve, pois, ser o ponto de partida para que sejam traçados itinerários de leitura. Formar leitores, hoje, especialmente o literário, requer o reconhecimento de repertórios que nem sempre estarão dentro do que os currículos ofertam ou do que tradicionalmente se tem ensinado. No entanto, é necessário considerar desafios que levem os alunos além do que já sabem ou conhecem, oferecendo-lhes oportunidade de um conhecimento progressivo, o que significa tirá-los do habitual e, consequentemente, de sua zona de conforto. É mister que todo esse processo, se dá a partir do conhecimento daqueles com quem se convive e do favorecimento de espaços de diálogo.

Petit (2008) assevera que o papel do mediador é fazer com que se estabeleçam trocas, palavras verdadeiras. Muitas vezes, o que o jovem quer é, antes de tudo, ser ouvido sobre o gosta, o que pensa, o que sente. Portanto, a seleção de textos na escola "deve incluir uma seleção de leituras que possam estar mais próximas dos alunos" (Colomer, 2017, p.91). E as escolhas precisam ser realizadas com eles, embora dirigidas e orientadas pelas instituições escolares. Acontecendo dessa forma, é muito provável que a literatura possa fazê-los experimentar suas diversas funções, estando em primeiro plano a humanização. É por meio dela que o sentimento de gratuidade, apreço e pertencimento aos textos acontece, abrindo caminhos para que a leitura alcance prazer, apreço, presença e se faça hábito.

De acordo com Colomer (2007), pensar o trabalho com leitura em sala de aula é utilizar-se de um percurso metodológico que compreenda os objetivos pretendidos, seu eixo de programação, o *corpus* e as atividades escolares as quais propomos para o

desenvolvimento do ensino, os quais são pensados a partir dos leitores. "Por esses caminhos, aumenta a complexidade da escola, uma vez que a sala de aula passa a ser o espaço da variedade de sujeitos, de objetos de leitura e de práticas culturais" (Aguiar, 2011, p.240). Porém, imprescindíveis no processo de formação de leitores nesse espaço de aprendizagens.

Nessa perspectiva, cumpre ressaltar que a oportunização de espaços para ouvir os estudantes, favorece o conhecimento dos leitores e das leituras que fazem parte de seus repertórios. Como vimos nas categorias anteriores, nem sempre suas escolhas estarão alinhadas ao que a escola costuma indicar, mas serão fruto de suas experiências pessoais e vivências, que convergem para suas subjetividades.

Assim, depreende-se que "a cultura literária não é esse absoluto, esse ideal em direção ao qual deve tender o sujeito, mas um espaço simbólico composto às vezes de referências comuns e outras vezes de referências pessoais reconfiguradas por sua subjetividade" (Rouxel, 2012, p.168). Tomando como parâmetro o conjunto de orientações anteriormente expressas, verifica-se a necessidade de uma postura metodológica mais voltada aos leitores e seus interesses, sobretudo, porque como sujeitos diversificados, os estudantes podem revelar a leitura de obras diversas, estando entre elas o cânone e a literatura de massa, bastante ratificada em seus repertórios.

5.1.3.1 A escola e o ensino de literatura: o professor e as leituras literárias

Esta categoria reúne dados bastante significativos acerca da experiência de leituras literárias do professor, bem como do ensino e da condução da literatura na sua prática metodológica em sala de aula e para além dela. Para tanto, intenta saber da participante da pesquisa questões como: conceito e importância de se ensinar literatura, maiores desafios enfrentados no ensino de literatura no Ensino médio, procedimentos metodológicos na abordagem do texto literário, escolha das obras lidas, leituras de obras feitas pelos alunos para além das indicações da escola. Os resultados foram os que apresentamos a seguir:

Indagada sobre o que é literatura, a professora a definiu como manifestação da criatividade humana. É necessário destacarmos que embora não tenhamos uma definição do termo literatura, por tratar-se, segundo Abreu (2006), de um termo cultural e historicamente construído, ter um norteamento do seu conceito favorece abordagens mais legítimas em razão do respeito à sua natureza e funções. Formular um conceito pessoal demanda conhecimento do objeto ao qual nos dedicamos a definir. Sobretudo, porque nos dá um norteamento acerca dos caminhos pelos quais devemos percorrer para alcançar uma definição mais voltada à arte literária em sentido mais pleno de significação. Certamente, que, diante da resposta dada, não seria fácil para o aluno conseguir chegar a um conceito

mais acertado sobre o que é literatura. Percebe-se uma definição muito ampla, a qual pode ser, perfeitamente, aplicada a outras manifestações artísticas, como a música, o cinema, o teatro, etc. Assim, recorremos às palavras de Candido (1972) ao afirmar que:

> A arte, e, portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade (candido, 1972, p.53).

Nesse sentido, verificamos que os caminhos apontados pelo autor passam pelo crivo da linguagem e a partir dela se articulam, ganhando dimensões que abarcam a realidade e sua transposição para o fictício, onde se imbrica a arbitrariedade da ordem das coisas, dos seres e dos sentimentos. É a manipulação da linguagem, por meio de seus artifícios, que permite a criação de novos mundos, possibilidades e experimentação do que é humano. Corroborando tais considerações, Lajolo (1981) assevera que a relação entre palavras, contexto de produção e recepção da leitura revelam a natureza do que é verdadeiramente a literatura. Destarte, "a linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor)" (Lajolo, 1981, p.38).

Na alquimia entre texto e leitor, propiciada pela articulação da linguagem e pela construção de seus sentidos e significados, acontece a fruição e a experimentação da gratuidade que o texto literário oferece. Reiteramos, pois, a necessidade do conhecimento da natureza e funções da literatura como norteadores desse processo, tendo em vista uma melhor orientação quanto à abordagem da arte literária em sala de aula. A questão não é exatamente definir, mas saber os caminhos pelos quais podemos seguir para melhor direcionar o leitor ao que é literário e o porquê.

Para tanto, acreditamos que conhecimento e embasamento teórico sobre tais questões é a chave para alcançar tal fito, e não a reduzir à aprendizagem num sentido prático e objetivo, como costumeiramente acontece, sobretudo, na ênfase ao seu caráter instrutivo, moral e cívico. Lógico que isso implica disponibilidade, compromisso e vontade de aprender, e, principalmente, a ultrapassagem das páginas do livro didático. Ademais, faz-se imprescindível também investir ainda mais na formação de professores em nível de pós-graduação e em formação continuada.

Enfim, sobre conceitos e abordagens, valemo-nos das asserções de Candido (1972) ao expressar que:

> A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] . Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos

> meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe (Candido, 1972, p. 805).

Termos como direcionamento o que fora asseverado pelo autor supracitado, nos orienta a trilhar caminhos mais acertados sobre a leitura, recepção e abordagem da literatura. Além disso, favorece uma compreensão ampla a respeito de sua abrangência, sem romper os limites que ela nos permite.

Indagada se achava importante o ensino de literatura, a professora respondeu que sim. Conforme o referencial teórico levantado no capítulo dois dessa pesquisa, a literatura desempenha um papel bastante importante na formação de leitores, e poderia ser melhor aproveitada para tal fim se compreendida como nos orienta Cândido (1972) por ser uma arte que favorece diferentes tipos de conhecimentos, os quais vão desde os saberes mais objetivos e sociais, educativos ao conhecimento da subjetividade do ser humano na sua relação com o mundo. Barthes (2002) afirma que a Literatura é via de acesso aos mais diferentes conhecimentos. É importante ressaltar que não se trata tão somente do reconhecimento de sua importância e dos saberes que a literatura favorece, mas, na escola, de fazer com que os estudantes deles se apropriem.

Verificamos na categoria anterior que os alunos consideram os textos literários lidos na escola bons, reconhecem, portanto, o valor estético-literário das obras. Assim, acreditamos que faltam encaminhamentos metodológicos mais eficazes, a fim de que os textos sejam experimentados com toda a sua carga significativa, sobretudo, daquilo que os torna literários. Daí a importância do conhecimento do aporte teórico acerca das funções e da natureza da literatura, especialmente, no que nos orienta Candido (1972).

A seguir, a professora foi perguntada sobre quais foram os maiores desafios enfrentados por ela no ensino de literatura no Ensino Médio. A docente deveria assinalar uma ou mais das seguintes alternativas: falta de acervo; desinteresse e resistência dos alunos pela leitura; falta de hábito de leitura pelos alunos; dificuldade de compreensão dos textos e recusa destes; falta de incentivo e apoio da família para a leitura de obras literárias; outros. Em resposta indicou a falta de acervo, desinteresse e resistência dos alunos pela leitura e dificuldade de compreensão dos textos e recusa destes.

Ante os dados apresentados acima, verificamos questões problemáticas que abarcam as bibliotecas e o acervo ofertado por esta, geralmente bastante limitado e com um único exemplar de muitas obras, isso dificulta o trabalho com a leitura, num sentido mais compartilhado, de um mesmo livro, considerando um itinerário de leitura mesmo a longo prazo, já que seria, praticamente impossível, por exemplo, que o livro passasse por todos os alunos, considerando uma turma numerosa, realidade de muitas escolas.

Ademais, acrescenta o desinteresse pela leitura das obras trabalhadas em sala de aula. Como vimos na categoria anterior, os discentes citaram metodologias não muito convidativas à leitura dos textos, em função de uma abordagem mais centrada nas atividades e na figura do professor e de uma leitura guiada por ele. Conforme expressa Colomer (2007), tais práticas ainda são realidade em muitas escolas. Esse pode ser um fator que estimula o desinteresse pela leitura dos textos literários.

Também acrescentamos, a necessidade de um acervo diversificado, considerando os interesses dos estudantes e de sua diversidade como sujeitos socialmente localizados. Deve-se "estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes..." (Solé, 1998, p.98).

Bourdieu (2007) assevera que se as disposições para a aquisição dos códigos estéticos não forem desenvolvidas ao longo da trajetória escolar dos estudantes, há um risco bastante considerável de não compreensão das obras da arte erudita, estando entre elas, o cânone. E sabemos que isso só ocorre mediante o contato e o convívio com os textos literários canônicos, segundo Machado (2001), é necessário conhecer os clássicos desde cedo, e a escola é um dos meios de garantir tal direito inalienável.

A probabilidade de nos afastarmos daquilo que não compreendemos é imensa. Assim, se no itinerário de leitura não houver um acompanhamento que privilegie o antes, o durante (principalmente) e o depois, as dificuldades podem ser um desestímulo, ou seja, "o que poderia ser um desafio interessante – elaborar uma interpretação adequada – pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação" (Solé, 1998, p. 59).

As questões seguintes aprofundam as discussões anteriores e traduzem com mais clareza as metodologias adotadas no ensino e leitura da literatura. A docente assinala que geralmente pede a leitura dos textos ou livros literários para responder atividades, apresentar oralmente o resumo do texto para os colegas, fazer roda de leitura e fazer algum texto escrito. Entre as outras alternativas estavam: fazer júri simulado, preencher ficha de leitura, e outros. Indagada sobre o que era ensinar, na sua opinião, literatura, a docente respondeu que é aprender as principais características das obras, dos escritores e dos períodos literários, compreender melhor o mundo em que vivemos, conhecer melhor a cultura. A pergunta contava ainda com as seguintes alternativas: aprender sobre a vida dos principais escritores da literatura brasileira e universal; conhecer a época dos principais escritores; aprender a ler textos literários; e outros.

Na questão seguinte a participante indicou que nas aulas de literatura as alternativas metodológicas a que recorre são: pede a leitura dos textos do livro e a resolução das questões

propostas neste material didático e, posteriormente, corrigi-as; lê os textos e os interpreta, esclarecendo o significado dos trechos mais difíceis; debate o texto com os alunos e, posteriormente, abre discussão com toda a classe. As outras alternativas eram: abre com a classe discussão sobre os textos literários, isto é, além de opinar sobre o texto, também ouve a opinião dos alunos; e outros.

A seguir, foi solicitada a indicar a sua prioridade na aprendizagem dos alunos com o ensino de literatura, em resposta assinalou que é fazer com que: compreendam as relações entre o texto literário e a época em que foi escrito; compreendam e interpretem os textos literários; leiam os textos literários e sintam suas potencialidades e a riqueza estética em suas mais amplas dimensões (objetivas, subjetivas, emotivas, sua atualidade, etc.). As demais alternativas eram: aprendam o nome dos autores e das obras; aprendam as características de um autor ou de um; reconheçam nos textos características do período literário a que eles pertencem; e outros.

De maneira geral, as respostas contemplam as prioridades máximas da docente no que concerne à leitura e ensino de literatura na sala de aula. Verifica-se uma abordagem que privilegia encadeamentos metodológicos favoráveis a uma recepção profícua do texto literário, se tomadas numa sequência cujas leitura, discussão, reflexão e interpretação sejam parâmetros contemplados, permitindo uma maior apropriação do texto e partilhando sentidos. Ou seja, partindo de uma abordagem mais dialógica da leitura dos textos ou obras trabalhados para uma mais intelectiva. Dentro das perspectivas apontadas por Petit (2009), Rouxel (2012) e Jouve (2012).

As respostas dos estudantes, em muito, contradizem as asserções da professora. Conforme a categoria anterior, verifica-se que a leitura do texto literário ainda está, em muito, ligada às atividades escolares, provas e indicações do professor. De certa forma, muito atrelada à obrigatoriedade, cognição, racionalização e fragmentação. Práticas rotineiras, amplamente questionadas por estudiosos como Bordini e Aguiar (1993), Paulino e Cosson (2009), Soares (2011), Azevedo (2004), por exemplo. Fica evidente ainda as contradições entre a resposta da educadora dada a essa pergunta e a anterior, uma vez que demarca anteriormente como elemento primeiro o conhecimento das características das obras, escritores e períodos literários. Isso pode ratificar as respostas dos alunos.

A pergunta seguinte indagou a participante da pesquisa sobre o nível de importância da contextualização histórica do texto literário, afirmando, portanto, ser muito importante. A pergunta contava com as seguintes alternativas: pouco importante, relativamente importante, muito importante e outros. Temos visto uma supervalorização do contexto histórico do texto literário, ao ponto de ocupar centralidade, se não exclusividade na abordagem e ensino de literatura na escola.

Conforme apresentamos no capítulo dois, Cereja (2005) ressalta a perspectiva da historiografia como prática enraizada no ensino de literatura há mais de 150 anos, passando a ser referência para gerações de professores, e de como as aulas de literatura passam a se descaracterizar em face da preparação dos estudantes para os exames e avaliações externas. "Aprenderam e ensinaram literatura a partir desse tipo de abordagem, sem se quer pensar na possibilidade da existência de outras abordagens" (Cereja, 2005. p.125). E justifica que a problemática não está em considerá-lo, visto que é importante no processo de abordagem da literatura, mas substituir a experiência da leitura da obra em razão da historicidade.

Jauss (1996), ao se reportar à teoria da Estética da Recepção, afirma a importância de se inserir a obra na sua série literária para termos conhecimento de seu significado histórico no contexto da experiência literária. Reiterando sua importância, porém assegurando a necessidade de, a partir da leitura, considerar tal fator, sem, portanto, prescindi-la.

Assim, ao encontro dessas palavras, Cereja (2005) reúne, no campo dos elementos mais problemáticos, a ênfase na teoria literária, considerando, sobretudo, "recursos de expressão, estrutura, relações entre forma e conteúdo, aspectos do estilo pessoal, contextualização histórico-cultural, tradição literária" (Cereja, 2005, p.11). Ao apontar a contextualização histórica do texto literário como aspecto muito importante no ensino de literatura, esperamos que não signifique a substituição da experiência da leitura como meio de alcance às suas significações múltiplas.

Indagada sobre o nível de importância em estabelecer relações entre o texto/autor e tradição literária, tanto o que foi escrito antes quanto o que foi escrito depois do texto em estudo, a participante da pesquisa enunciou que esse fator é muito importante. A pergunta contava com as seguintes alternativas: pouco importante, relativamente importante, muito importante e outros. Corroborando o que especifica a Base Nacional Comum Curricular, quando orienta ao professor, no ensino de literatura, "abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois." (BNCC, 2017, p.256).

Além de permitirem a compreensão de diferentes maneiras de ser e viver em outros tempos e épocas, também nos permite a atualização das leituras literárias que fazemos, entendendo-as nas perspectivas citadas pelos pressupostos teóricos da Estética da Recepção.

Ademais, Eco (2010) reforça que isso se deve em função da sua possibilidade de gerar múltiplas significações, porque é aberta. Calvino (1998) afirma que a obra literária desvela ao leitor uma visão plural e multifacetada do mundo que nos cerca. Esse processo gera participação e pertencimento ao texto, fundamental para motivar o apreço ao lido e

suscitar o diálogo e discussão deste, a partir do repertório dos leitores e dos desafios que a leitura impõe.

Nesse sentido, Iser (1996) assevera que:

> Se o leitor deve descobrir na atualização do texto o sistema de equivalência dos elementos do repertório, o sentido daí resultante não é de natureza arbitrária. Os elementos do repertório têm um alto grau de determinação; seu sistema de equivalências é indeterminado à medida que não é formulado (Iser, 1996, p.156).

Assim, os caminhos dialógicos pelos quais enveredam os leitores, propiciados pela leitura do texto literário, existem de forma mais profícua quando sua abordagem alcança as relações sincrônica e diacrônica, favorecendo a compreensão da obra dentro de seu contexto de existência, assim como também suas significações através dos tempos, situando, sobretudo, o tempo dos leitores. Ao encontro do que discutimos, Zilberman (1994) revela que:

> A Literatura sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o a conhecê-lo melhor (Zilberman, 1994, p. 22).

Dando sequência, a pergunta seguinte indagou a professora sobre o grau de importância em ensinar literatura pela sequência cronológica das estéticas literárias, a qual respondeu ser muito importante. A pergunta contava com as seguintes alternativas: pouco importante, relativamente importante, muito importante e outros. A maior ênfase no trabalho com literatura na sala de aula deve ser dada à leitura dos textos e obras, acreditamos que a sequência cronológica das estéticas literárias não ocupa um grau de importância tão grande. Talvez essa evidência se deva a forma como o ensino de literatura costuma ser organizado e padronizado nos livros didáticos, seguindo uma cronologia que especifica as classes literárias a serem trabalhadas em cada série, e a ordem como elas devem acontecer.

No entanto, é sabido que o livro didático não é um material normatizador, cabendo ao professor verificar e selecionar o que julgar mais adequado à aprendizagem dos alunos, desde que garantidos e atendidos os conteúdos indispensáveis ao seu conhecimento em cada etapa escolar. O momento adequado deve ser aquele que melhor responde aos interesses e expectativas dos alunos. Para tanto, estar atentos a isso é indispensável.

Colomer (2007) expressa que no século XIX, o modelo de ensino da literatura se volta ao estudo da história literária em linha de evolução e sequência cronológica literárias. Verifica-se um enraizamento de práticas que se repetem até os presentes dias, por mais que

a teoria literária oriente outros caminhos, implicando pensarmos no desconhecimento desta e de estudos mais recentes sobre o ensino de literatura na escola. A respeito da Literatura, temos visto um percurso de ensino:

> baseado no estudo do cânone, no caso do ensino médio (etapa da escolaridade a que se atêm os artigos de autoria de Annie Rouxel neste livro) – que paulatinamente foi se transformando ao longo das décadas em uma lista de características de escolas literárias que prescindem da leitura do texto–, a "leitura literária" questiona a pretensa objetividade das leituras que privilegiam exclusivamente a palavra do especialista, reproduzida na maior parte das vezes de modo descontextualizado e fragmentado nos manuais didáticos (Rezende, 2012, p.).

Se esses são os horizontes e os limites a que podemos chegar, na abordagem da literatura na escola, a tendência é a que já vivenciamos, qual seja: o afastamento dos alunos de uma herança cultural que lhe é direito inalienável. Isso é fruto de um longo período de escolarização inadequada, "resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário e escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o" (Soares, 2011, p.22). Ultrapassa-la torna-se, hoje, imperativo. "Para pré-adolescentes, cuja descoberta da complexidade da vida está em efervescência, dificilmente tais atitudes podem surtir efeitos positivos em termos de gosto pela leitura" (Bordini; Aguiar, 1993, p.33).

Como vimos, de acordo com as respostas dadas pelos alunos pesquisados, esse tipo de escolarização ainda ecoa vívido em muitos ambientes escolares. Ao serem indagados para que serve estudar literatura e como geralmente as aulas de literatura se desenvolvem, as respostas mais indicadas foram, respectivamente: aprender as principais características das obras, dos escritores e dos períodos literários, o professor pede a leitura dos textos dos livros e a resolução das questões propostas nesse material didático e, posteriormente, corrigi-as. Sobre os aspectos mais valorizados na aula de literatura, entre as respostas mais indicadas está saber de cor as características de um autor ou de um período literário. Portanto, sobre a prática habitual de abordagem da literatura na escola, observa-se que:

> As fórmulas mais carentes de criatividade e mais tradicionalmente empregadas, como aulas expositivas e exercício escrito e orais de interpretação, são praticadas pela maioria, o que também promove a falta de incentivo e de motivação para a leitura dos alunos. [...] valem -se de atividades repetitivas, com alta carga de obrigatoriedade, satisfazendo-se com frequência coma simples leitura dos textos solicitados, revelada através de discussões, redações dissertativas ou fichas de leitura (Bordini; Aguiar, 1993, p.33).

São, pois, abordagens que inconscientemente se repetem por força da própria tradição do ensino de literatura, superá-las implica investir em formação continuada e em cursos de graduação e pós-graduação. Principalmente, da importância de sermos professores pesquisadores, para uma prática ativa, contemporânea e atual. "Pode-se inferir que a atuação

do professor em sala de aula peca pela falta de orientação metódica, o que explicaria boa parte do problema dos alunos na área" (Bordini; Aguiar, 1993, p.34)

As três perguntas seguintes se referem às leituras extraclasse, no que tange à seleção e abordagem. Ao ser indagada sobre a escolha das obras literárias que geralmente trabalha nas leituras extraclasse, a professora respondeu que seleciona as mais representativas da literatura brasileira e/ou portuguesa, e as obras que são mais recorrentes nas provas do ENEM. A pergunta contava ainda com as seguintes alternativas: as obras que os alunos escolhem; as obras lançadas recentemente e comentadas pela imprensa e pela mídia; outras.

Conforme já apresentamos, no Ensino Médio, muito do que se trabalha, na sala de aula sobre literatura, tem como objetivo a preparação para os exames de ingresso à Universidade, fato que direciona e delimita a leitura de textos na escola, muitas vezes, a partir de estratégias metodológicas mecanizadas e pouco atrativas, realizadas em função da obrigação.

De acordo com a resposta da participante da pesquisa, é uma seleção que atende apenas a dois critérios: o preparo dos alunos para o vestibular, e a leitura das obras mais representativas da literatura brasileira e portuguesa. Reiterando a forma de ensino tradicional secularmente difundido através dos tempos.

Nesse sentido, pode ser um dos maiores entraves à adesão das obras canônicas na escola. Portanto, é imprescindível que os programas de formação se orientem por teorias mais atualizadas, ampliando as possibilidades do ensino, no que tange à recepção e leitura das obras literárias.

Indagada sobre o grau de importância em ouvir os alunos quanto às suas preferências e repertórios de leitura na escolha dos livros para leitura literária extraclasse, a professora revelou esse fator como muito importante (A pergunta contava com as seguintes alternativas: pouco importante, relativamente importante, muito importante e outros), porém deixa de considerar essa possiblidade na resposta anterior, visto que uma das alternativas da pergunta se refere às obras que os alunos escolhem. Permitindo-nos inferir que, embora seja importante, esse critério de seleção não é usado nas leituras extraclasse.

A pergunta seguinte buscou saber como as leituras extraclasse geralmente são exploradas. A participante poderia indicar mais de uma resposta, estando entre elas: provas, provas e discussões, trabalhos escritos, seminários, na forma de trabalhos criativos a partir da obra. Em sua resposta, indicou que geralmente as leituras extraclasse são exploradas na forma de trabalhos escritos, apenas. Supondo inferirmos uma prática rotineira e pouco motivadora. Isso pode ser um dos fatores responsáveis pelo distanciamento dos estudantes da leitura das obras literárias.

De acordo com os resultados apontados pelos alunos, praticamente metade deles não se consideram leitores e nem demonstram apreço pela literatura. É necessário que as abordagens suscitem o desejo de ler, a curiosidade, expectativas, etc. Fato que dificilmente acontecerá tomando como parâmetro esse percurso de abordagem, bastante limitativo e pouco criativo.

Bordini e Aguiar (1993) em pesquisa realizada demonstram que, no que tange à seleção dos textos ou obras a serem lidas, a tendência é a recomendação do livro didático, deixando pouquíssimo espaço para os livros literários, quando não, predominam as abordagens a partir de resumos acompanhados de exercícios, assim inviabilizam a formação do gosto e apreço pela literatura, "a presença do livro didático e ausência da obra literária, na íntegra, tornam tais metas inexequíveis" (Bordini e Aguiar, 1993, p.33).

As autoras ainda acrescentam que a seleção das obras lidas ou textos trabalhados devem levar em consideração a identidade cultural, o contexto, as experiências e interesses dos alunos. Em perspectiva bastante orientadora dos critérios de seleção para o trabalho com obras literárias na sala de aula, Colomer (2017) assevera que é necessário considerar em todo o processo o nível dos leitores, privilegiando a leitura em voz alta ou a construção compartilhada da interpretação, acrescentando ainda:

> - Oferecer uma seleção de obras que dê a oportunidade de ler textos mais variados, complexos etc.
> - Atrair o leitor criando ao mesmo tempo o contexto adequado para que sua leitura tenha êxito.
> - Ensinar explicitamente o que fazer para entender textos inicialmente complexos.
> - Integrar a resolução de problemas concretos de leitura ou a aquisição de novas habilidades em uma leitura com sentido.
> - Oferecer informação que leve mais adiante a compreensão dos textos.
> - Criar um corpus de textos conhecidos que podem ser usados de diferentes modos, como referência comum, por exemplo, uma guia de recursos para a escrita, para o estudo de palavras ou de recursos literários concretos segundo os cursos etc. (Colomer, 2017, p.108).

Em visão favorável à autora supracitada, Leite (1983) afirma que a escolha do texto pelo professor deve favorecer as expectativas dos estudantes, portanto, precisa acontecer junto com eles, de acordo com a sondagem de seus interesses. Assim, será capaz de criar uma atmosfera participativa e descontraída, estimulando a curiosidade e o diálogo em sala de aula.

Dando sequência, solicitada a indicar o grau de importância sobre, nas atividades de leitura da literatura realizadas em sala de aula, tomar como ponto de partida as experiências de leitura anteriores realizadas pelos alunos, a professora afirmou que isso é muito importante. A pergunta contava com as seguintes alternativas: pouco importante, relativamente importante, muito importante e outros.

A pergunta seguinte reforça a anterior, pedindo-a que indique o que deve ser prioridade na abordagem da literatura em sala de aula e na escolha das obras literárias, para tanto, poderia indicar mais de uma resposta. De acordo com a participante, os fatores indispensáveis foram: selecionar as obras literárias conforme orientação da Base Nacional Comum Curricular e averiguar as obras que já fazem parte do repertório dos alunos para propor leituras mais desafiadoras.

Conforme os resultados apontados pelos alunos, a maioria afirmou que suas preferências de leitura são poucas vezes ou nunca ouvidas, evidenciando, pois, pensarmos que as práticas de leitura não consideram os estudantes e conhecimento destes, a fim de orientar e indicar as obras ou os textos lidos em sala de aula e fora dela. Ao mesmo tempo, permite-nos inferir que apesar do reconhecimento da professora da importância das questões já referendadas, sua prática as exclui. Tanto a BNCC, quanto as teorias acerca do ensino de literatura, como Zilberman (2017/1988), Cosson (2015), Bordini e Aguiar (1993), entre outros, esclarecem a necessidade de conhecermos os estudantes com os quais convivemos, para a indicação e orientação das leituras literárias.

Nesse sentido, "a compreensão e o posicionamento diante das necessidades dos alunos devem presidir a escolha dos textos e a leitura deles, pois elas assumem a condição de critérios a orientar a análise e recepção das obras" (Zilberman, 1988, p.118). Termos um ponto de partida, acerca das leituras espontâneas dos leitores, implica conhecimento destes, além disso, norteia os pontos aos quais desejamos chegar. É sabido que:

> [...]em cada sujeito leitor, identifica-se uma composição heteróclita de saberes oriundos de experiências pessoais, história individual e coletiva, memória e inserção a uma comunidade, preferências e influências – identificam-se, enfim, as intervenções mútuas entre o ser humano e o mundo (Zilberman, 2017, p.35).

Bordini e Aguiar (1993) explicam que o processo de leitura da literatura deve ter como ponto de partida a oferta de livros que estejam próximos à realidade dos estudantes e que se demonstrem significativos para eles. Ademais fornecem os meios pelos quais conduzem os estudantes ao que é confortável a eles, assim como desafios que lhes levem a descobertas do desconhecido, "a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura" (Cosson, 2009, p. 35). Indicando, segundo Barthes (1987), a convivência com textos de prazer e de fruição. Estes sempre vistos como o desafio, e aqueles como uma leitura que não rompe com a cultura e acentua uma prática dentro dos horizontes e da previsibilidade dos leitores. Geralmente, as obras da literatura de massa, muito comuns no repertório de leituras dos alunos, representam esse conforto, ao passo que as obras canônicas lhes impõem uma leitura mais atenta e desafiadora. Isso acontece porque:

> A Literatura sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o a conhecê-lo melhor (Zilberman, 1994, p. 22).

O certo é que, em se tratando de leitores, o olhar às suas expectativas, gostos e interesses se torna indissociável da prática cotidiana da sala de aula, principalmente sobre a leitura integral de obras literárias. Isso significa ter como horizonte um processo formativo que lhes oportunize vivenciar a leitura dentro dessas perspectivas metodológicas. No entanto, atender as expectativas e gostos dos alunos, tendo como norteamento suas preferências de leitura, deve ser apenas o ponto de partida. Miranda (2009) explica que:

> Há que se escolher por eles e com eles, de modo a assegurar-lhes o direito de partilhar os bens simbólicos de uma cultura. Os jovens têm que entender que, para entrar nesse jogo da herança, há o momento de escolher, de desejar, de querer, mas há o momento de submeter-se, seguir regras e compreender os símbolos que lhes foram legados (Miranda, 2009, p.143).

Esse ponto de partida significa abrir espaço para ouvir os alunos, e a partir da escuta é que as orientações de leitura devem acontecer. Como a escola é uma instituição democrática e responsável pela construção de conhecimento e acesso aos bens culturais, é indispensável garantir o respeito às escolhas, mas também de escolher junto com eles, sobretudo de fazê-los entender que, em muitos momentos, serão orientados pelas escolhas da instituição escolar, e mais ainda que esta é uma de suas mais importantes funções. Porém, é muito importante que esse processo aconteça sem que se transforme em imposição.

Ou seja, não se trata de negar as leituras espontâneas dos alunos, mas da compreensão da indispensabilidade do acesso e fruição das obras canônicas. Principalmente porque sabemos que as obras da literatura de massa têm alcançado resultados bastante expressivos, quando o assunto é a leitura dos livros mais lidos.

Assim, o fato é que a literatura de cultura de massa, com os seus *best-sellers*, passa a ser parte da realidade de leitura de muitos estudantes e reclama reconhecimento e abordagem na sala de aula. Conforme os resultados apontados pelos estudantes, quando solicitados a apontar os textos literários lidos, a partir de uma lista oferecida, a qual teve como intento a verificação desses tipos de livros em seus repertórios de leitura, verificamos que estes são bastante citados, implicando, pois, pensa-los como uma ferramenta de leitura.

Sodré (1988) aponta considerações bastante pertinentes quanto ao fascínio duradouro dessa literatura e como passa a ocupar diferentes cenários de leitura, devendo, assim, ser compreendida para além de uma visão simplista e redutora por que, geralmente, limitam-na à visão de mercado e subproduto da literatura erudita.

Ademais, explica que quando formos além disso, “professores secundários e universitários poderão inclusive aproximar-se da literatura de massa como material de ensino – o que não tem sido feito até agora” (Sodré, 1988, p.71). Hoje, o processo de formação de leitores na escola implica se pensar essas questões, as quais envolvem uma dinâmica que abarca os sujeitos escolares como produtores e construtores de conhecimento, que chegam à escola com repertórios de leitura fruto de sua existência e vivência numa sociedade plural e diversificada.

Indagada se nos estudos literários feitos em classe, as relações da literatura com outras leituras e outras áreas do conhecimento ou com outras artes são feitas, a participante respondeu que sempre que necessário estabelece tais relações. A pergunta contava ainda com as seguintes alternativas: nunca; quase nunca; com muita frequência.

Dessa forma, indica proceder de maneira favorável a uma compreensão mais ampla das leituras realizadas em sala de aula, considerando o texto literário. Em suas respostas, a maioria dos alunos indicaram que isso é feito com frequência, e sempre que necessário essas relações acontecem, porém dezoito alunos indicaram que nunca ou quase nunca tais relações são utilizadas. Considerando o total de respondentes, a maioria responde positivamente a essa recorrência, corroborando as afirmativas da professora pesquisada.

A esse respeito, Cademartori (2009) expressa que, no trabalho com as obras literárias, devemos levar em questão uma série de fatores, como a renovação de conceitos, a promoção dos diferentes sentidos, desestabilização de diferentes pontos de vista, estimulação do conflito de interpretações e diálogo com outras formas de discurso. Propiciando “diferentes aventuras da subjetividade, ou experiências de linguagem, relações intertextuais, etc.” (Cademartori, 2009, p.115). Ambas, fundamentais à construção dos sentidos e significados dos textos lidos, e partindo disso, espera-se que os alunos se apropriem e experimentem a apreensão da literatura em sua carga significativa, estimulando pertencimento ao objeto lido.

Nessa mesma perspectiva, Cosson (2009) assevera que a literatura é considerada um polissistema e por isso compreende várias manifestações literárias, estas por sua vez não se reduzem ao cânone, consequentemente, deve ser completado na escola, assim como a ligação da arte literária com outros saberes e artes. “É essa visão mais ampla da literatura que deve guiar o professor na seleção das obras” (Cosson, 2009, p.47).

Verificamos, pois, que, para a compreensão dos textos literários, tais relações são de fundamental importância, por essa razão precisamos evitar abordagens reducionistas destes. O autor ainda complementa que a ampliação citada acontece na comparação que estabelecemos com nossas leituras, a partir da experiência com diferentes textos de diferentes esferas de circulação social.

A última pergunta dessa categoria buscou saber da professora se além das leituras literárias indicadas pela escola e as que estão no livro didático de Língua Portuguesa, os alunos costuma ler outros textos ou livros literários. Em resposta, esta indicou que sim. A pergunta contava apenas com as opções sim e não. De acordo com as respostas dadas ao questionário a essa mesma categoria (leituras literárias e ensino de literatura), os estudantes revelaram que leem muitos livros da literatura de massa e que essas obras, quase sempre, não são indicadas pela escola. Em consonância com os resultados, é notória a presença marcante de *best-sellers* em seus repertórios.

Ademais, permitem-nos inferir uma possível não valorização dessas leituras, a partir da criação de espaços para que sejam abordadas nas aulas ou de alguma maneira discutidas. Além disso, nos permite identificar a pouca leitura das obras canônicas, que passa a dividir território com outras criações literárias, bastante difundidas na contemporaneidade. E suscita direcionamentos quanto à abordagem dessas literaturas. Zilberman (1998) pronuncia que a literatura passa a enfrentar uma concorrência bastante significativa com o *best-seller*. Também deve-se levar em consideração o fato de que os alunos são sujeitos autônomos, os quais escrevem, leem, escolhem e se apropriam dos textos, e isso nem sempre vai estar em consonância com a leitura do professor ou do livro didático (Leite, 1983).

Outro aspecto que tem corroborado para essa presença marcante na escola, é a realidade exterior, já que é fora dela que, geralmente, os alunos tem conhecimento e acesso aos *best-sellers,* os quais são divulgados e promovidos pelas iniciativas da indústria cultural e do mercado editorial, principalmente. Influenciando, sobremaneira, gostos e preferências de diferentes leitores.

Portanto, sua atuação sobre as crianças e jovens se dá, também, para além dos muros da escola. Sobre isso, a BNCC (2017) assevera que na nossa contemporaneidade é importante que as instituições escolares mostrem aos alunos os significados dos objetos oriundos da indústria cultural, compreendendo fatores como publicidade, poder de persuasão e semiótica, assim como os papeis exercidos pelas tecnologias e sua ação nos aspectos psicológicos e afetivos do consumismo. “A literatura da indústria cultural da atualidade se encontra no interior de um conjunto atraente, variado e amplo de instrumentos de lazer” (Sanfelici, Silva, 2017, p. 280).

Nessa perspectiva, essa variedade é responsável por atender, de uma forma ou de outra, as expectativas e interesses dos leitores sem que se deem conta de uma avaliação mais consciente, mediante a emissão de juízos de valor significativos sobre os objetos culturais consumidos. Nesse sentido, torna-se indispensável o papel dos ambientes escolares para tal. Considerando-se que “a indústria cultural tem muito poder em nossa sociedade. Ela é que determina o que vai chegar ao nosso conhecimento, ela é que nos oferece a arte que podemos

apreciar. A influência da indústria cultural nas sociedades contemporâneas praticamente não tem limites" (Paulino, 1987, p.19).

Nessa mesma ótica, a abertura proposta pela BNCC (2017) valida a existência e o consumo desses produtos culturais e orienta a escola para um trabalho avaliativo e crítico a respeito destes. Não significa, portanto, desmerecê-los por um discurso negativo, estereotipado e generalizado. Mas, de discuti-los em seus múltiplos aspectos, reconhecendo possíveis ganhos e limites, a fim de que os consumidores tenham conhecimento e embasamento dos produtos culturais que a sociedade os oferece com toda sua carga de valores, sejam eles positivos ou negativos.

Focalizando, principalmente, as "condições sociais que presidem à produção desse bem simbólico" (Bourdieu, 2007, p.137). O certo é que pensar a formação de leitores, hoje, reivindica se pensar e abordar tais questões na escola. Ademais deve-se verificar "a influência dos papeis da escola bem como da indústria cultural, e como tais entidades se inter-relacionam a partir do momento que a indústria cultural, como um todo e a partir de seus produtos, adentra os ambientes escolares, bem como a vida cotidiana dos leitores em formação" (Sanfelici; Silva, 2017, p. 278).

O mercado editorial, hoje, movimenta um número de publicação de livros bastante expressiva, porém verifica-se também um grande interesse lucrativo na publicação de muitos, tendo em vista o mundo capitalista no qual nos inserimos. Andruetto (2012) explica que muitas estratégias econômicas são mobilizadas em prol da venda e consumo desses produtos e costumam atingir de forma mais profícua os leitores crianças e jovens. Seus interesses, muitas vezes, abdicam do valor e qualidade. "O imperativo único da rentabilidade fornece as pautas que um livro deve seguir para que tanto o escritor como leitor/consumidor se adequem a elas [...] a questão dos "valores" se converteu, assim, num fértil recurso de venda de livros [...]" (Andruetto, 2012, p.57). Questões pontuais para os nossos dias e que, inclusive, devem também fazer parte dos conteúdos abordados nas escolas.

Ante os dados apresentados pela professora, parece evidente o reconhecimento da importância de ouvir os leitores sobre suas preferências de leitura, e de seus repertórios, e cujo desenvolvimento do trabalho pedagógico vise a ampliação destes. Porém, pode-se inferir poucas evidências sobre levar à prática estas questões. Demonstra conhecimento de outras leituras feitas pelos alunos, mas ao que parece não sabe as especificar por desconhecimento de seu público. A teoria norteadora desse trabalho de pesquisa expressa a necessidade de termos conhecimento dos estudantes em seus gostos, interesses, repertórios e subjetividades de leitura, para um trabalho mais democrático com a literatura em sala de aula, considerando os leitores e a diversidade cultural que os abarca em suas realidades

cotidianas. Isso também evidencia a necessidade de uma política de formação de professores que vislumbre o conhecimento de tais questões.

5.2 Best-seller, cânone e escola: cotidiano, práticas e possibilidades (pontos de vista)

A segunda e última etapa da pesquisa traz os dados obtidos com a entrevista aplicada com quatro estudantes de duas turmas de terceiras séries do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Buriti dos Lopes-PI. Reiteramos que esta fora aplicada no dia vinte e três de novembro de dois mil e vinte dois, da qual compareceram e participaram apenas quatro dos alunos selecionados. Reiteramos que o propósito era trabalhar com uma amostra de cinco estudantes, conforme especificamos na metodologia, no entanto, no dia da entrevista, um dos participantes não compareceu. A fim de mantermos os participantes da pesquisa o mais à vontade possível para responderem as perguntas, optamos por lançá-las ao grupo (dos quatro estudantes) e deixar que se manifestassem, espontaneamente, os que se sentissem confortáveis para respondê-las. As participantes são todas mulheres. Portanto, as perguntas foram muito importantes para sabermos, entre outros fatores: quem é o leitor de *best-seller,* suas subjetividades, preferências e seus horizontes de leitura. As vinte e sete perguntas foram agrupadas de acordo com as seguintes categorias:

- *Best-seller* e leitores: subjetividades em contexto
- *Best-seller*: esse é meu preferido
- *Best-seller*: a gramática segundo os leitores
- *Best-seller* e cânone na balança: horizonte e distância estética
- *Best-seller* e cânone: diálogo como possibilidade
- Afinal, quem é o leitor de *best-seller?*

A seguir apresentamos a análise e discussão dos dados obtidos com a entrevista, de acordo com as categorias supracitadas.

5.2.1 *Best-seller* e leitores: subjetividades em contexto

Para esta categoria foram selecionadas seis perguntas do questionário, as quais nos apresentam informações necessárias e suficientes para compreendermos os contextos subjetivos dos leitores de *best-sellers* selecionados para esta segunda etapa da pesquisa, considerando suas subjetividades e de acordo com o livro lido em comum, *O diário de Anne Frank*.

A primeira pergunta buscou saber das participantes da pesquisa a que atribuiriam o sucesso da obra e sua leitura até hoje, sabendo que o livro foi publicado pela primeira vez em 1947 e se tornou um dos livros mais lidos do mundo, traduzido para mais de 60 idiomas.

As respondentes revelaram o que apresentamos a seguir:

> **Rosa**: É porque é o ponto de vista de uma menina que viveu o acontecimento do holocausto, então você pode ver a dor e tudo que ela passou durante toda a jornada dela, que ela escreveu no próprio diário.
>
> **Margarida:** Na verdade, ela tendo que sobreviver, tendo que comer comida armazenada. Esconder… se esconder por conta dos bombardeios… As pessoas ficam curiosas para saber como, de fato, ela conseguiu sobreviver a tudo isso… o sofrimento, a guerra… eu fiquei muito curiosa quando eu li primeiro o verso do livro, quando fui ler pela primeira vez.

Percebemos, nas palavras apresentadas acima, uma certa identificação com a personagem, sobretudo por se tratar de uma adolescente, recém saída da infância, que vivencia acontecimentos tão marcantes de sua vida em um período negro da história – o holocausto. Embora possam navegar por um cenário de eventos amplos desse período histórico, a centralidade e os interesses se concentram mais na dor e sofrimento pelos quais passou a personagem central dos acontecimentos. Como se tratam de idades próximas das alunas pesquisadas, talvez por isso a identificação tenha sido mais tão profícua. Ou seja, uma obra que responde a muitas das suas expectativas de vida como seres "humanos". Sendo, pois, uma obra a que muito estimam.

Mais uma vez a sensibilidade e a sentimentalidade extraídas da leitura são preponderantes. Ao mesmo tempo, evidenciam a supremacia da função humanizadora da literatura, a partir da qual a educação pelos sentimentos, as nossas percepções do mundo e de nós mesmos são afloradas. "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" (Candido, 1988, p.182). A sensibilização das estudantes para a realidade de Anne faz com que se elevem nestas o sentimento e a capacidade de ver o outro, modificando e ampliando em si mesmas a visão de mundo e empatia por aquilo que nos torna verdadeiramente humanos, nossa capacidade de sentir.

A essa capacidade de sentir os acontecimentos e de viver os anseios da protagonista pela leitura, a partir da visão de vida e de mundo de uma adolescente é que parece se voltarem os olhares dos leitores. Assim como também, a curiosidade em descobrir como ela conseguiu enfrentar os desafios da situação difícil na qual se via, em companhia da família e de amigos. Isso deixa claro o potencial que os *best-sellers* apresentam a respeito da quota de humanidade que se faz experimentada pelos leitores, assim também demonstram que "a transformação e humanização dos sujeitos podem ocorrer [...] quando se lê um bestseller"

(Abreu, 2006, 83). Evidenciando, pois, um dos ganhos que essa literatura pode trazer aos seus leitores. Ao que parece, para eles, o mais importante.

As alunas pesquisadas acompanham os eventos pelo olhar sensível, poético e filosófico de Anne, que, apesar da pouca idade, demonstra uma maturidade emocional profunda sobre a vida e os acontecimentos pelos quais passava. Como se trata de um diário, é característico do gênero um tom profundamente intimista e descritivo. Conforme as respostas, podemos supor que essas questões foram cruciais para gerar adesão à leitura, sendo, portanto, fisgadas desde a análise dos elementos pré-textuais.

Nesse contexto, inferimos uma imersão na leitura que se agarra aos diferentes sentimentos vivenciados pela personagem protagonista do livro, e, por essa razão, alcança os leitores de maneira profunda e emotiva, humanamente carregada de sensibilidade. Acreditamos que essa forma de narrar a própria vida, durante esse período tão conturbado, atribui ao diário o status de literário, a qual toca profundamente seus leitores. O livro apresenta qualidades bastante evidentes, as quais vão desde a linguagem, seus arranjos e fluidez, a forma como é apresentada, a partir do íntimo de Anne; à sua capacidade e abrangência de reflexões. Estas, por sua vez, bastante atemporais, tendo em vista os acontecimentos cotidianos, históricos, a sensibilidade e a carga emotiva com que são narrados, os quais abarcam o ser humano naquilo que o humaniza, assim como também nos conteúdos existências que o afligem.

A pergunta seguinte buscou saber das participantes que critérios levaram em consideração para a escolha e leitura do livro *O diário de Anne Frank*. As entrevistadas revelaram o que apresentamos a seguir:

> **Rosa**: A sinopse me interessou e também era uma leitura fácil, já que era um diário. Eu estava com tempo e me interessei pela história dela.
>
> **Margarida**: É, não é um livro tão grande, não é aquele livro que a gente olha e diz: nossa, vou ter que ler bastante! A escrita é fácil de ler.
>
> **Violeta**: É que eu ganhei de presente de aniversário. Eu ganhei dois livros e dei esse livro para a Margarida lê e fiquei com *Por lugares incríveis*. Eu já tinha começado a ler *O diário de Anne Frank* em PDF, tinha me interessado, só que ler pelo celular não é a mesma coisa que ler o livro físico. A gente até ficou bem feliz quando recebeu o livro de presente…
>
> **Margarida**: foi… passar as páginas, tirar o plástico é uma ótima sensação…(risos)

As respostas revelam como o livro lido chegou às mãos das leitoras, precisamente sobre o despertar de seus interesses e, como consequência, os critérios para seleção. Inicialmente, o interesse precisa, de alguma maneira, ser despertado, foi o que ocorreu com a participante Rosa, cuja sinopse foi decisiva para adentrar o livro e se dedicar à leitura.

Outros aspectos também foram citados, como a facilidade da leitura, o gênero textual (diário), a espessura e a presença física do livro. De maneira geral, podemos dizer que, em primeira instância, os aspectos pré-textuais tiveram um peso considerável para tal e foram

responsáveis por ativar uma motivação inicial, um dos critérios citados por Solé (1998) a ser despertado antes da leitura. Independente de orientações escolares, podemos inferir que esse é um processo natural no curso das leituras dos *best-sellers.* Demonstrando que as obras dessa categoria apresentam benefícios aos seus leitores e são capazes de mobilizar e desenvolver táticas e estratégias importantes para a compreensão e interpretação dos textos lidos. As quais necessitam ser aproveitadas pelas escolas no processo inicial, ou melhor, na apresentação do livro a ser lido nas atividades de leitura propostas.

Por essa razão, é necessário um itinerário de leitura a longo prazo e que viabilize, segundo Solé (1998), as etapas antes, durante e depois da leitura, sendo de fundamental importância o acompanhamento dos leitores *durante* o processo da leitura, etapa de maiores desafios. Ademais, a participação do educador nesse momento é imprescindível, tendo em vista a superação dos desafios que as leituras impõem e a potencialização do processo interpretativo. Abrir espaços dialógicos para tal, configura-se como imperativo, são aspectos citados e dentro das orientações de Petit (2008), Colomer (2007) e Rouxel (2012), ao se referirem a uma perspectiva mais subjetiva da leitura do texto literário e ancoradas na Estética da Recepção, sobretudo, em Iser (1996) e Jauss (1994).

Dessa forma, se faz necessário tal acompanhamento, considerando cada etapa da leitura na recepção dos textos ou obras lidos. Ademais, reclama do professor uma maior dedicação *ao durante*, onde deverá propor momentos e espaços de fala, a fim de verificar e sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos, tendo em vista uma perspectiva mais dialógica da leitura e centrada no leitor. O que significa considerar também as suas predileções de leitura, a partir daquilo que os instiga a ler um livro.

Verificamos que o momento inicial, ou seja, a forma como a leitura é, inicialmente, proposta desempenha um potencial indispensável para despertar interesse, suscitando curiosidade e desejo pelo texto ou obras lidos. As participantes deixam claro como isso é importante, e como pode acontecer, indo desde comentários dos amigos, à análise da sinopse, resumos, aspectos mais físicos dos livros, sendo, portanto, aguçadores e provocadores do anseio de ler.

A terceira pergunta dessa categoria, intentou saber das participantes o que as influenciou a ler o livro *O diário de Anne Frank*. (amigos, curiosidade, comercial na internet, professor, viu na biblioteca, etc.). As respostas foram as seguintes:

> **Margarida**: Eu gostei, porque como eu falei, eu li o verso do livro e me interessei, e disse: nossa, eu vou ler esse livro!
>
> **Rosa**: Eu vi na revista, só que eu estava sem dinheiro, aí baixei o PDF para ler.
>
> **Violeta**: Muitas frases motivacionais, essas coisas. Então, todo livro meu tem uns quinhentos post its com algumas frases, e aí… eu lembro que tinha uma frase que "um abraço vale mais que mil palavras", algo assim… e … eu gosto muito dessa coisa de sentimento. Eu fiquei muito interessada

> na forma como ela expressou aquela frase, então, eu fui atrás de ler o livro. Eu adoro livros que me deixam no "chão" mesmo, que me fazem chorar, que conseguem expressar o que, muitas vezes, a gente se priva. E quando eu leio o livro, eu me sinto com o meu melhor amigo, então, se eu vou chorar, ou se vou ser feliz… escrevendo nele, contando segredos para o livro.
>
> **Tulipa**: Foi o professor. Ele falou tudo da história dela e todo mundo da sala se interessou pelo livro da Anne Frank… e a história dela é muito tocante.

De acordo com as respostas, as influências de leitura se deram, sobretudo, fora do ambiente escolar. "O gosto pela leitura, é muitas vezes uma relação personalizada, individual, fora do âmbito escolar" (Petit, 2008, p.193). Em consonância às afirmações anteriores, Calvino (1993) afirma que as escolhas que contam são as que ocorrem fora e depois das escolas.

Isso pode ser percebido nas falas de Margarida, Rosa e Violeta, corroborando os resultados apontados na primeira etapa da pesquisa, em que as obras de categoria *best-sellers* se devem mais às iniciativas dos leitores e são fruto de suas experiências pessoais de leitura.

"Com a leitura dos best-sellers, os jovens leitores encontram o prazer da leitura e a relação de alteridade com seus incentivadores, representados pelos amigos" (Lima, 2015, p.193). Refletindo seu contexto de vivências e as influências externas a que estão submetidos por sua inserção numa sociedade plural, dessa forma, portanto, "identificam-se, enfim, as intervenções mútuas entre o ser humano e o mundo" (Zilberman, 2017, p.35).

Cosson (2015), em orientações metodológicas sobre a abordagem do texto literário na escola, desenvolve duas sequências didáticas que sistematizam um ensino mais eficaz da literatura na sala de aula: a básica e a expandida. Ambas têm como ponto de partida a *motivação*, indispensável para despertar o interesse inicial na leitura. O momento inicial, ou seja, o *antes* desempenhou um papel crucial para despertar as alunas à leitura, portanto deve ser uma estratégia sempre presente no cotidiano das escolas, visto que o objetivo é suscitar a curiosidade e o desejo de ler, quando se considera a formação de leitores e de comunidade de leitores dentro e fora das instituições de ensino. Leitura é, sobretudo, processo, por isso demanda tempo e planejamento e acontece em etapas.

Consoante às respostas dadas, de alguma forma, as participantes apontam a importância da motivação e citam-na, seja a partir de uma revista, de uma frase motivacional, da sinopse, ou de comentários do professor. Essas influências foram cruciais para levá-las à leitura integral do livro. Processo que pode ser aplicado perfeitamente a qualquer texto literário, porém, isso depende das ações metodológicas do docente. Ademais, mais uma vez é possível observar que os espaços mais democráticos e espontâneos de leitura foram decisivos para que mantivessem apreço pela obra lida. Fica evidente também que o professor é capaz de instigar os alunos à leitura de livros, assim como aponta uma das alunas

pesquisadas. Assim, são necessárias mais iniciativas como essa em sala de aula, a partir de metodologias simples, como comentários entusiasmados sobre os livros.

Dessa forma, verifica-se um mergulho na leitura e um apreço bastante reiterado pelas participantes da pesquisa, que se sentem tocadas emocionalmente pelo conteúdo do diário e se sensibilizam e adentram a realidade descrita, a partir das vivências de Anne Frank. E é essa carga emocional a responsável por atingir em cheio as leitoras. São levadas pela imaginação a experimentar um pouco das alegrias, lamentações, dores, angústias, enfim, penetraram a intimidade dessa personagem real, em um tempo histórico real. *O diário de Anne Frank* mostra ao mundo uma das realidades mais cruéis da história e sob o olhar e perspectiva de alguém que ainda inicia a vida, que imagina perspectivas futuras mesmo em meio à turbulência e ao caos da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto.

Fica bastante reiterada em suas respostas a capacidade tocante do livro lido, assim como também a carga emotiva despertada nas leitoras. Dessa forma, podemos inferir que consideram boa a leitura que lhes façam penetrar a verossimilhança da subjetividade das personagens, nesse sentido, exaltam a relação de afinidade com Anne como uma vivência própria. Assim, segundo as participantes, seu ideal de leitura coaduna o experienciar da intimidade humana na essência da sua sentimentalidade, a qual experimentada verdadeiramente gera adesão imediata.

A seguir, as alunas foram indagadas sobre o que o livro *O diário de Anne Frank* tem que as conquistou como leitoras (foi a temática, a sensibilidade transmitida, os personagens, o conhecimento – histórico, social, humano -, etc.). As respostas foram:

> **Rosa**: Eu me apeguei a ele quando eu comecei a ler. Então, como eu me apeguei desde o início, eu fui até o final.
>
> **Margarida**: Para mim também foi essa pegada mais na personagem, ela passa uma vibração, uma coisa assim… muito interessante.
>
> **Violeta**: Ah, eu acho que foi a própria Anne que me cativou a ler o livro! Eu acho que essa personagem é uma mulher que é modelo e que passou por tudo isso. Eu acho que cativa toda mulher a ter a experiência de saber tudo que ela passou, tudo que ela significa para as pessoas, saber a história dela.

As respostas revelam uma identificação bastante profícua, que se apresenta desde o primeiro contato com o livro. A relação que as participantes demonstram é de intimidade, talvez pelo próprio fato de o diário já ter essa essência, pelas características do gênero. É uma simetria mais ajustada ao humano e pessoal, em decorrência das vivências da personagem central. Apesar de ser ainda criança, passando para a fase da adolescência, Anne Frank tem uma visão muito madura, filosófica e lírica da vida.

Nessa perspectiva, suas confissões revelam muito dos medos, sonhos, frustrações, desentendimentos, enfim, reflexos da profundidade da essência humana, sobretudo,

feminina, acentuadas pelo contexto histórico vivido. E esse parece ser o ingrediente mais eficaz na garantia da leitura. Ademais, demonstram uma visão de paixão pelo livro lido, pela capacidade com que lhes toca e por serem mulheres frente à realidade de outra mulher, que revela a sua intimidade aos leitores nas suas conversas com seu diário, ou melhor, com sua amiga imaginária, Kitty, de forma leve, fluida, sincera e sensível.

Dessa forma, podemos evidenciar que a leitura dessa literatura acontece, inicialmente, sob o invólucro da subjetividade no momento de sua recepção, em conformidade com que expressa Jauss (1996), ao asseverar que o mais importante "é a dimensão de sua recepção e de seu efeito [...] o papel do destinatário, a quem, primordialmente, a obra literária visa" (Jauss, 1996, p.22).

Nesse sentido, o caráter subjetivo é o processo responsável por tornar a significação da obra aberta à participação do leitor em diferentes perspectivas. E a identificação apresentada pelas participantes da pesquisa não deixa de refletir uma recepção e interpretação mais centrada naquilo que os constitui enquanto seres humanos, que devotam às suas leituras uma impressão pessoal pautada na sentimentalidade. Corroborando, "a questão da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camada de leitores" (Jauss, 1996, p.28).

Consoante a estas questões, Iser (1996) ressalta o efeito como elemento fulcral da recepção do texto literário, sendo, portanto, de maior relevância o processo da leitura como sua garantia. Assim, nenhum leitor se priva de suas próprias experiências na apreensão da literatura, porque esta é aberta e não definida. Tomando como parâmetro as informações apresentadas pelos alunos pesquisados, fica evidenciado o efeito gerado pela leitura do *best-seller O diário de Anne Frank,* centrado numa veia mais sensorial e emocional. Isso se justifica porque o objetivo das alunas pesquisadas com a leitura está mais voltado ao entretenimento, é mais livre e fluida, por essa razão, a função humanizadora se faz tão profícua e as estudantes experimentam e potencializam toda a carga emotiva da leitura, algo que é inerente ao gênero textual diário.

Portanto, "a relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo de sermos transcendidos por aquilo em que nos envolvemos" (Iser, 1999, p.13). Foi esse o fascínio que o *best-seller* gerou nas alunas entrevistadas, em face do que expõem em suas respostas. Elas penetram os anseios, as dores, os medos, as angústias e frustrações da personagem central, se envolvem com as suas confissões, demonstrando, portanto, segundo Abreu (2006), que a transformação e humanização frequentemente acontece quando lemos um *best-seller*.

Perguntadas se se identificavam com esse tipo de leitura, as participantes responderam o seguinte:

Tulipa: Sim

Margarida: Eu gosto.

Rosa: Assim… não muito, eu consigo ler… eu posso ler, mas eu não gosto porque sempre me dá uma sensaçãozinha no fim, que me incomoda um pouco quando eu termino de ler.

Margarida: Eu gosto de sentir essa adrenalina …

Rosa: Eu gosto de saber que é ficção porque assim eu posso…

Margarida: Consegue mentalizar que é ficção…

Rosa: Principalmente porque o livro termina com ela toda esperançosa e a gente sabe o que acontece.

A identificação se faz em pertinência ao gosto e ao estado de sentimento que a leitura foi capaz de suscitar nas leitoras, é o que revelam ao citar o incômodo da leitura, por saberem que são confissões reais, de uma pessoa real e do desfecho trágico de Anne e de sua família. A adrenalina vivida pelos personagens penetra a sensibilidade das leitoras e as coloca em situação de alerta e expectativa, gerando identificação e aguçando o desejo de ler. São, portanto, afetadas pelos sentimentos de Anne, ao tempo em que criam expectativas e desesperanças pelo final trágico da personagem, família e amigos.

Demonstram, pois, a impossibilidade de não se envolverem com a beleza e essência de uma criança quase adolescente, que, apesar de tudo, manteve-se esperançosa em sentir o brio da vida. Anne era um ser humano que via a vida com as expectativas de criança, ainda por descobrir um mundo adulto, mas com o encanto, a sabedoria e a filosofia de gente grande. Isso foi, sem dúvidas, um dos grandes motivos para despertar sentimentos tão intensos nas leitoras.

Corroborando o que nos orienta Iser (1999), ao se reportar ao processo de interação do leitor com o texto, o mundo da leitura é experimentado como uma realidade da qual o leitor participa. Como participante do mundo real, está sob contextos de individuação referente ao seu íntimo e essência como ser humano. "A leitura favorece as transições entre corpo e psiquismo, dia e noite, passado e presente, dentro e fora, perto e longe, presente e ausente, inconsciente e consciente, razão e emoção" (Petit, 2009, p.58). Anne é um universo que fora desvelado às alunas pesquisadas a partir de sua capacidade sensível de ver o mundo, as pessoas e os acontecimentos de seu contexto. Assim, não existe neutralidade das leitoras, visto que se entregam à leitura com a sensibilidade de suas próprias existências e sua relação com o mundo e a vida. Uma das grandes máximas das obras literárias.

Ademais, Petit (2008) ainda ressalta o modo pelo qual os leitores se apropriam dos textos, atribuindo sentidos e significados à sua maneira, considerando seus desejos. De acordo com Rossato (1994), todo esse processo de envolvimento acontece, porque essa literatura é constituída de textos considerados "envolventes" próprios para o entretenimento dos leitores ávidos por uma história. Ao encontro das palavras de Rossato (1994), Sodré

(1988) acrescenta que os ingredientes que os tornam tão receptivos são os conteúdos que mobilizam e acionam a imaginação dos leitores, causando sensibilidade.

Consoante ao que fora anteriormente exposto por Sodré (1988), Abreu (2006) explica que se os *best-sellers* têm sido intensamente lidos, significa que seus leitores atribuem valor a eles e se divertem e se emocionam ao lê-los. As confissões de Anne são carregadas de conteúdo emocional, e suas descrições no esconderijo, seja de seu estado de sentimentos frente aos acontecimentos, de sua rotina, seja da guerra, fazem com que os leitores experimentem sua realidade e se tornem sensíveis a ela. Aspectos que ocorrem indiferentemente com as obras ficcionais, sejam elas canônicas ou não.

Some-se a isso, outros aspectos como os que nos apresenta Borelli (1996), a saber: tipografia, fragmentação e dispositivos de sedução, essenciais à interação e compreensão do texto lido. No diário, embora não tenha sido pretensão, podemos perceber esses aspectos pelo conteúdo temático (confissões de uma adolescente) e de como toca emocionalmente os leitores; pela tipografia, visto que se estrutura a partir da especificação de dias e dos acontecimentos diários pelos quais passam Anne, a família e seus amigos. Apesar de apresentar uma linguagem dentro do que prescreve a norma padrão da língua (o que grande parte dos estudantes poderia considerar rebuscada e difícil), é muito acessível, permitindo uma compreensão mais imediata, embora se leve em consideração que não tenham sido considerados por Anne nas suas confissões.

Indagadas sobre, na leitura do livro *O diário de Anne Frank*, que eventos ou acontecimentos mais a marcaram e que explicassem, as respondentes revelaram o seguinte:

> **Rosa**: Pra mim foi quando ela ficou…quando ela ia dormir, ela ficava chateada porque ela tinha uma cama quentinha para dormir, enquanto os amigos e familiares dela estavam sendo perseguidos.
> **Tulipa**: Eu acho que foi a esperança que ela tinha mesmo de sobreviver a tudo isso. Essa foi a parte que mais toca …
> **Margarida**: Ela sempre persistia, sempre tinha vontade de viver. Certo que ela tinha seus momentos de chateação, mas ela nunca …
> **Rosa**: Ela era uma criança, não tinha o que fazer...
> **Violeta**: Eu acho que é o que às vezes nos falta, vontade de viver, de lutar. Eu acho que a gente nunca deve esquecer aquilo que passa na nossa vida, mas deve levar em consideração que outras pessoas passaram por coisas muito piores. E vê o jeito que ela conseguiu passar por tudo aquilo, faz a gente ver que o final é muito triste. É aquela coisa da angústia como a gente comentou na outra pergunta. O que nos deixa tristes, mas, ao mesmo tempo, nos deixa felizes porque ela passa ser forte pra gente.
> **Margarida**: Não é aquela questão de comparação, porque se compararmos a gente fica…é o que cada um tem que passar… mas, ela foi uma guerreira pela vontade de viver.

Embora Anne Frank não tenha escrito o seu texto com pretensões literárias, é possível perceber que como *best-seller* e literatura preenche uma gama bastante

considerável de características tipicamente literárias, especialmente pelo atendimento da função humanizadora e sua capacidade de tocar e sensibilizar. Consoante ao que nos revelam os participantes da pesquisa, não é difícil perceber o efeito catártico da leitura, que para Aristóteles (1992) se configura como uma experiência interior gerada pela identificação com os personagens, podendo implicar diferentes sentimentos, os quais são responsáveis por colocar em evidência as experiências mais significativas com o texto lido. Os leitores apresentam um olhar de admiração pela vontade e esperança de viver da personagem central, pela sensibilidade em se pôr no lugar do outro, mesmo que o destino a tenha reservado um fim trágico, enfim, permanece a visão de heroína e a força sensível de suas palavras.

As participantes da pesquisa demonstram o poder de reflexão que o livro lido é capaz de suscitar, e de como lhes abre para pensar em si mesmos, nas suas vidas e no outro, ou seja, da transformação que a palavra é capaz de provocar. “Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir.” (BNCC, 2017, p.499). Para Cândido (1972), a literatura apresenta um viés crítico, cujo objetivo é provocar indagações sobre a validade e função da obra como síntese e projeção da experiência humana. É justamente na síntese e na projeção da experiência humana que se apoiam as leitoras, sobretudo, na forma como se projetam no lugar e no tempo os quais se situa Anne.

Ainda segundo Cândido (1972), o texto literário educa, quase sempre, pelos sentimentos, ou melhor, educa nos dois sentidos, porque nos revela o bem e o mal; humaniza, pois, em sentido profundo, porque faz viver. Corroborando as asserções apresentadas, Jauss (1996), assevera que a função social do texto literário se manifesta quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua própria temporalidade, viabilizando uma maior compreensão do mundo e de si mesmo enquanto sujeito social.

É sob tal perspectiva que parecem se dirigir as alunas pesquisadas, em vista da projeção e do efeito da obra sobre a visão que passam a ter de si mesmos, das pessoas e do mundo. É perceptível a experimentação da subjetividade dos leitores, pela perspectiva da leitura subjetiva, uma vez que o texto lido parece provocar “ressonâncias com as lembranças, as imagens mentais, as representações íntimas de si, dos outros, do mundo do leitor” (Langland, 2012, p.31).

Assim, o que marca as leitoras é a capacidade de sensibilização que o livro apresenta em diferentes perspectivas, as quais vão desde a identificação com a personagem e os problemas, dores e angústias enfrentados por ela, ao exemplo de vida que deixa ao

mundo, frente aos desafios impostos pela guerra e o acontecimento do Holocausto. Dessa forma, Anne deixa à humanidade um retrato do que viveram muitos judeus, nesse período.

A última pergunta dessa categoria intentou saber das participantes se sentiram alguma coisa (sensação) em especial ao ler o livro *O diário de Anne Frank* e que a descrevessem. Sobre isso revelaram o seguinte:

> **Margarida**: Eu senti um empoderamento depois de tudo isso. Ela era muito persistente, como eu falei. Então, por tudo que ela passou e continuava a sorrir, eu senti muita força, não sei …
> **Rosa:** Dependia muito de como ela escrevia, se ela estava feliz, eu ficava feliz, se ela estava com raiva, eu ficava chateada. E no final, ela esperançosa… me tocou, me deixou triste.
> **Violeta**: É isso… acho que a parte do empoderamento, com certeza… ela é uma mulher incrível… a vontade de viver… é um sentimento querendo ou não, então ela traz isso, ela cativa a gente.

Conforme as respostas dos participantes da pesquisa, observamos uma admiração bastante reiterativa pela personagem central do livro, em vista do efeito de identificação e apreço por sua história, pelas dificuldades enfrentadas durante o período em que esteve escondida e por nunca desacreditar na vida. Tais aspectos foram "a garantia de que a dimensão emocional e estética da leitura não é excluída" (Houdart-Mérot, 2012, p.115).

A sensibilidade dos leitores, frente aos acontecimentos, revela a supremacia da dimensão subjetiva da leitura e se ratifica nas respostas dadas pelas entrevistadas. O livro parece suscitar um estado de sentimento que reflete positivamente em suas vidas e na maneira como passam a percebê-la. Como objeto social, a literatura cumpre o potencial de, segundo Candido (2000), modificar a nossa conduta e concepção do mundo, dentro da perspectiva humanizadora da arte literária.

Como vimos, o texto literário é por natureza subjetivo. E é a essa natureza a que se agarram as estudantes pesquisadas em vista do que apresentam em suas respostas, no que concerne à força, à esperança e a forma como as cativa. A força de Anne, frente ao enfrentamento de todos os acontecimentos vivenciados, desperta nas leitoras um encorajamento pra vida, ou seja, mostra-se como exemplo a ser seguido, principalmente, diante dos momentos difíceis. Se envolvem e vivenciam com total verossimilhança o cotidiano de Anne Frank em sentido pleno.

5.2.2 *Best-seller*: esse é meu preferido

Foram selecionadas para esta categoria quatro perguntas, as quais nos conduzem a uma maior compreensão sobre as predileções de leitura dos participantes para a leitura do *best-seller O diário de Anne Frank*. Esta categoria nos fornece informações a fim de compreendermos um pouco do porquê esses livros são tão queridos e lidos pelos leitores.

A primeira pergunta desta categoria teve como objetivo saber das estudantes selecionadas, para essa segunda etapa da pesquisa, se consideram a leitura desse livro importante, que importância apontariam e por quê. As respostas foram as apresentadas a seguir:

> **Rosa**: Sim.
> **Margarida**: Sim.
> **Tulipa**: Sim.
> **Violeta**: Sim.
> **Rosa**: Por tocar as pessoas sobre o acontecimento, sobre o que essas pessoas passaram.
> **Margarida**: Por aquilo que ela teve que superar, os traumas… muito nova, toda aquela tensão…
> **Rosa**: Ela ter que lidar com ela crescendo durante aquela situação.
> **Violeta**: Acho que é isso, o fato dele abordar vários acontecimentos que são necessários pra gente…
> **Margarida**: Às vezes, tomar como exemplo, ficar motivado, porque por mais que ela passasse por tudo aquilo ela continuou, se interessou em escrever, algo sim… para se distrair. Como o diário era o melhor amigo dela, como ela fala…

No que tange à importância, as respostas foram unânimes e demonstram o aspecto positivo que o livro deixou. Também se verifica, talvez pelo próprio objetivo da leitura, ao que indicam o entretenimento, uma interpretação mais subjetiva e humana, em muito, destituída de abordagem mais ampla e interdisciplinar e crítica, fatores que poderiam ser visibilizados pela leitura escolarizada, sendo, pois, de fundamental importância para a ampliação da compreensão do livro lido. O foco dos leitores se mantém no que os sentidos lhes levam a experimentar na quase exclusividade dos sentimentos, a partir dos acontecimentos vividos pela personagem Anne Frank.

Ademais, refletem como justificativa o que a leitura lhes deixa como ganho, citando, portanto, a capacidade de sensibilização, tendo em vista as suas percepções subjetivas da vida e dos problemas, assim como das pessoas com quem convivia Anne. Ao encontro do que vivem as leitoras pesquisadas, Gervais (2012) afirma que ler é deixar-se conduzir pelas palavras, deixando-as ressoar em nós e nelas nos perder, essa é condição fundamental à sua prática. O sentido de leitura apresentado, é, pois, de pertencimento, de uma leitura vívida, conforme expressam as participantes da pesquisa, porque lhes corresponde na intimidade com a personagem central, na capacidade que a leitura imprime da percepção de do outro e de si mesmo, ou seja, uma relação de total simetria com as confissões de Anne Frank.

Segundo Petit (2009) ler tem a ver com a liberdade e com a possibilidade de entrar e sair de diferentes mundos. O sentido de leitura, pelas respostas apresentadas, é muito personalizado, íntimo e subjetivo, pela própria perspectiva da leitura que supõe um diário, corroborando o estabelecimento do vínculo entre obra/leitor, motivados por sua intersubjetividade. Verificamos uma completa liberdade nas leitoras, seja de escolhas, seja de interpretação, as quais apreendem, em primeira instância, uma dimensão mais emocional com a leitura, fixando seu ponto de vista e interpretação a ela.

Ampliando o que apresentamos na pergunta anterior, intentamos com a segunda pergunta saber o que livro *O diário de Anne Frank* tem que as conquistou (foi a temática, a sensibilidade transmitida, os personagens, o conhecimento – histórico, social, humano -, etc.). As respostas foram as seguintes:

> **Rosa**: Eu me apeguei a ele quando eu comecei a ler. Então, como eu me apeguei desde o início, eu fui até o final.
>
> **Margarida**: Para mim também foi essa pegada mais na personagem, ela passa uma vibração, uma coisa assim… muito interessante.
>
> **Violeta**: Ah, eu acho que foi a própria Anne que me cativou a ler o livro! Eu acho que essa personagem é uma mulher que é modelo e que passou por tudo isso. Eu acho que cativa toda mulher a ter a experiência de saber tudo que ela passou, tudo que ela significa para as pessoas, saber a história dela.

De acordo com as alunas pesquisadas, a leitura do *best-seller* apresenta como elemento potencial uma conquista mais imediata. Seja pela leitura dos elementos pré-textuais, das primeiras páginas do livro, seja pela identificação com a personagem Anne Frank. Conforme, Cosson (2015) os alunos precisam ser estimulados a querer ler um livro, para tanto, seus interesses devem ser estimulados a partir de estratégias que o professor deverá criar viabilizando tal fim. Isso pode acontecer pela leitura de um trecho, da sinopse, apresentação de um personagem, etc.

Assim, verificamos que são iniciativas válidas e dentro das perspectivas e interesses das leitoras, mais uma vez reiteradas por elas. Ao que parece, o livro lido "é uma poderosa estimuladora de leitura, isto é, tem o poder de mobilizar o olhar e espicaçar a consciência do consumidor" (Sodré, 1988, p.71). Mostrando que os *best-sellers* são importantes estimuladores e uma ótima possibilidade de leitura, tendo em vista a formação de leitores na escola, principalmente, porque são leituras das quais eles já se ocupam e fazem por conta própria.

Apesar de apresentarem uma leitura mais centrada na dinâmica subjetiva e sentimental, outras questões poderiam ser abordadas e ampliar as visões dos leitores sobre o que leram, como temática, linguagem, entre outros aspectos, demonstrando o

encaminhamento de uma leitura mais crítica e ampla. A interpretação das participantes da pesquisa, apesar de bastante profícua, limita-se, em muito, aos estados de sentimento de Anne, a partir das descrições de seus dias, talvez, uma perspectiva comum na interpretação dos livros lidos, sobretudo porque o *best-seller* dispõe de enredo bastante envolvente, o que muito agrada aos seus leitores. Ademais, pode supor que talvez não há, em sala de aula, um trabalho mais efetivo e significativo com a leitura do texto literário e uma didática que envolva outras questões de ordem mais estética ou mesmo da materialidade do livro, por exemplo.

Sodré (1998) afirma que, geralmente, esses livros se estruturam a partir de narrativas em cujos personagens são fortemente caracterizadas, criando nos leitores uma adesão mais intensa à trama. Fatores que podem ser inferidos pelas respostas apresentadas à pergunta acima. É bastante reiterativa a identificação das leitoras com a personagem Anne Frank, assim como a admiração pela força da jovem adolescente no enfrentamento das dificuldades vividas, de forma que se torna um exemplo de vida para as alunas pesquisadas, a quem a admiração configura-se um imperativo.

Para que essa relação aconteça, é necessário que penetram a leitura profundamente e se deixem tocar pela sensibilidade de Anne, na escrita de suas confissões. Dessa forma, mostra-nos que o *best-seller* também humaniza pela força da palavra e leva os seus leitores a penetrar os livros lidos, em vista da identificação que mantêm com estes e da experimentação dos aspectos anteriormente citados. Portanto, independentemente de sua qualidade estético-literária, são obras que exigem de seus leitores a capacidade de, pela leitura, penetrar a densidade do texto, interpretar e construir sentidos e significados.

Conforme as respostas das alunas pesquisadas, os best-sellers apresentam mecanismos aguçadores do desejo de ler e do mergulho no texto. Vimos que são obras que, de maneira geral, respondem ao gosto dos leitores, a partir de aspectos que abarcam configurações editoriais (capa, ilustração, tamanho, etc.), linguagem (fácil, fluida e leve), temas sempre atuais e contemporâneos, envolvendo personagens, geralmente jovens que se envolvem em tramas de aventura ou de encontros regados a doces romances cuja descoberta do amor ou do sexo costumam inspirá-los. São, portanto, elementos que não só agradam aos jovens, mas a diferentes públicos.

Percebemos, pois, uma relação gratuita com o livro, principalmente com a personagem. São esses dois aspectos os elementos cruciais na adesão imediata à leitura, segundo as respostas das estudantes pesquisadas. Assim, podemos inferir que o mergulho acontece a partir de uma leitura mais desinteressada, se considerarmos a escola e os objetivos da leitura de livros.

A gratuidade parece ter gerado uma relação mais subjetiva e personalizada com a obra lida. É, dessa forma, aspecto que precisa ser percebido pela escola, visto que é importante para despertar gosto e apreço pelos textos abordados em sala de aula. Embora, na escola, a relação com os livros seja orientada e se coloque como prioridade os clássicos da literatura, podemos fazer um trabalho mais acolhedor e fazer com os estudantes experimentem tal envolvimento. Para tanto, é crucial que se conheça os gostos e interesses dos estudantes, a fim de oferecer-lhes obras que vão ao encontro de suas aspirações. Nesse sentido, o conhecimento do educador sobre os alunos e a literatura é indispensável.

A pergunta a seguir nos ajuda a compreender melhor outros aspectos que contribuem para intensificar ainda mais a adesão das alunas pesquisadas à leitura dos *best-sellers*. Perguntadas sobre que avaliação fazem do livro lido e por quê, afirmaram o seguinte:

> **Tulipa**: ótimo, eu acho ótimo.
> **Violeta**: É um livro muito bom. A forma de escrita…fácil da gente lê…
> **Rosa**: Ela se expressa fácil…
> **Violeta**: o fato de a gente viver as expressões dela…
> **Margarida**: É sentir realmente o que ela estava vivendo.
> **Rosa**: O fato dela ser uma criança…porque ela escreve da forma como ela vê o mundo.

Uma avaliação bastante positiva é feita pelas leitoras. *O diário de Anne Frank* é apontado como uma ótima leitura, entre as justificativas destacam a forma da escrita, a facilidade da leitura, responsáveis por provocar a experimentação do estado de sentimentos de Anne e a sua maneira de ver o mundo, diante de uma situação tão desafiadora a ela e ao povo judeu, o holocausto. É perceptível que "a relação entre o texto e o leitor se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo de sermos transcendidos por aquilo em que nos envolvemos" (Iser, 1999, p.13).

Embora mergulhados no íntimo e na identificação com a personagem supracitada na situação em que se encontra com a família e amigos, as alunas pesquisadas parecem desperceber outros aspectos que se voltam às suas confissões, como a própria guerra e a forma como assola o mundo, em particular, os judeus, visto serem aspectos quase totalmente ausentes de suas respostas. Não experimentam a literatura por suas funções, mas por uma visão mais exclusiva do que a leitura deixa em nós enquanto texto que educa pelos sentimentos, voltada à sensibilidade dos leitores, e a isso parecem fechar suas interpretações.

Em se tratando da leitura, na escola, essa seria uma importante oportunidade de o professor, junto aos alunos, ampliar a compreensão e a interpretação sobre suas leituras, considerando cada momento em que acontece. Dessa forma, demonstram como as

instituições de ensino são importantes para que percebam e experimentem as diferentes funções dos textos literários, ampliando sua sensibilidade humana, mas também seu conhecimento, tendo em vista as potencialidades da obra literária.

Vimos, no referencial teórico, que a literatura é por natureza instrumento de catarse e crítica social e, por essas questões, deve ser lida e compreendida pela pluralidade. Olhá-la sob essa perspectiva amplia as nossas possibilidades de percepção do mundo. Assim, o leitor, no ato da leitura, pode dispor, a partir da articulação da sua linguagem, de um universo diversificado de conhecimentos.

Consoante as afirmações das alunas pesquisadas, essa diversidade não é atingida, talvez pelo objetivo pretendido com a leitura, pela liberdade e pelas expectativas geradas e esperadas com o texto lido, processo comum nas leituras não escolarizadas. Inferindo-se assim, o desenvolvimento de competências mais padronizadas e limitadas ao universo subjetivo, afetivo e emocional dos leitores. Iser (1996) cita a diversidade de repertórios como potencial à recepção e interpretação da obra lida. O que supõe, certamente, uma experimentação mais profunda, compreendendo, pois, suas diferentes funções e potencialidades.

Dessa forma, se a tendência é uma mesma linha de leitura, a probabilidade de ampliar horizontes e o desenvolvimento de competências diversificadas é possível, mas ainda pequeno, fator que limita, em muito, a interpretação dos textos ou obras lidos. A ampliação de diferentes conhecimentos (sejam eles de natureza subjetiva ou não) é indispensável para a formação de um leitor crítico, que vê o mundo sob as amplas perspectivas que o abarcam.

A última pergunta dessa categoria buscou saber das participantes da pesquisa se recomendariam o livro *O diário de Anne Frank* a outros leitores. Em suas respostas revelaram o seguinte:

Rosa: Sim.

Margarida: Sim.

Tulipa: Sim.

Violeta: Sim.

Mais uma vez, as alunas foram unânimes e demonstram-se seguras na positividade de suas respostas. Pelo que apresentamos nas categorias até aqui analisadas, é possível verificarmos que a facilidade da linguagem, a identificação imediata com a personagem Anne e a espontaneidade em descrever, no diário, os acontecimentos no anexo, especialmente, sobre si e seu estado de sentimentos, são os maiores atrativos indicados pelas leitoras. Apresentando-se como um livro de desafios menos complexos à sua compreensão e interpretação.

Dessa forma, podemos inferir uma leitura, em muito, dentro das perspectivas dos leitores ou dos objetivos a que se propõem ao lê-lo, tendo em vista se tratar de um diário e das confissões de uma adolescente vivendo as desventuras de um momento tão conturbado da história da humanidade, aspecto que o torna tão importante e o diferencia dos diários comuns escritos cotidianamente, ao longo dos tempos e por diferentes pessoas. É uma jovem em faixa etária semelhante à das leitoras, e que, pelas suas respostas, representa muito de suas angústias e conflitos internos, embora as reconheçam como uma figura superior a si mesmas, pelo controle emocional frente os desafios impostos pela guerra e o Holocausto. Aspectos poucos citados e discutidos pelas alunas pesquisadas.

Portanto, a recomendação parece se dar em virtude de as alunas pesquisadas adentrarem a subjetividade de Anne e experimentarem as várias nuances de seu estado de espírito, frente aos acontecimentos vivenciados e sua identificação com a personagem. A carga emotiva potencializa e favorece a adesão à leitura e gera o desejo de que outros leitores possam experimentá-la sob tal prisma.

5.2.3 Best-seller: a gramática segundo os leitores

Para esta categoria foram selecionadas três perguntas que nos situam acerca de como funciona a dinâmica interna do livro, sobretudo no que tange à sua compreensão, qualidade e benefícios da leitura segundo as participantes da pesquisa.

A primeira pergunta buscou saber das leitoras quais argumentos usariam para convencer o leitor a ler o livro *O diário de Anne Frank*. Em suas respostas revelaram o seguinte:

> **Tulipa**: Pelo fato de sentir, como todo mundo falou. A gente sente junto com ela tudo que ela está passando, por isso se torna um livro muito bom para a gente.
> **Rosa**: É uma leitura que, mesmo leitores que não tem costume, ou até não leitores, conseguem ler fácil.

É perceptível que os argumentos a que recorrem as alunas se resumem ao sentir e à facilidade da leitura, para elas, atrativos que convenceriam, certamente, outros leitores e indicam que foram esses fatores imprescindíveis para que mantivessem apreço e estímulo pela leitura do livro lido. Sobre a linguagem e sua facilidade, Eco (2003) afirma que a obra de arte é uma mensagem que estimula. Podemos afirmar que a maior assimilação e familiaridade com a linguagem do *best-seller* se deve à sua referencialidade e às ambiguidades reduzidas, conduzindo os leitores para uma apreensão mais rápida e fluida. São, portanto, aspectos que causam uma recepção imediata e dentro de suas perspectivas e

expectativas, assim como também propiciam uma fruição mais pautada no prazer, garantindo adesão e fascínio. Objetivos pretendidos, por muitos escritores da literatura de massa.

Borelli (1996) destaca outros elementos responsáveis pela sedução dos leitores, cita tipografia, a fragmentação da leitura, o reconhecimento de elementos familiares. Em descrição mais pormenorizada, ressalta, sobretudo, a utilização de letras grandes, parágrafos curtos, relatos fragmentados e subdivisão em capítulos e subcapítulos. Podemos inferir que *O diário de Anne Frank* se vale de muitos dos dispositivos citados, especialmente, os últimos elementos especificados pelo autor. Ao mesmo tempo, supera tais aspectos em vista de sua temática e da qualidade filosófica dos escritos de Anne, deixando claro a importância dessa leitura como reflexão sobre o que vivenciaram os judeus no período da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto sob a perspectiva subjetiva, racional e crítica da personagem central. Dessa forma, seria reducionista apreender apenas uma visão emotiva dos escritos da referida personagem.

No tocante à fragmentação, esta se dá pela sequência de dias e pela descrição de diferentes eventos ocorridos no anexo, que Anne registra em seu diário. Em complemento ao que afirma Borelli (1996), Sodré (1988) ressalta que os *best-sellers* apostam em personagens fortemente caracterizados, diálogos abundantes, dispostos em uma estrutura básica e pouco variável, apoiadas em temáticas heroicas do passado. Como Anne não tinha a pretensão de escrever literatura, sua escrita, embora utilize a norma culta da língua, é mais leve, fluida e fácil de compreender, assim, não trabalha com a perspectiva intencionalmente literária da plurissignificação e o arranjo das palavras assim como a utilizam os escritores literários, comumente.

Talvez estas sejam questões que levam a crítica a não reconhecer *O diário de Anne Frank* como Literatura, além, é claro, de se tratar de um diário que se ocupa das confissões de uma jovem adolescente. No entanto, os diários ganham força, na contemporaneidade, e passam a ser considerados importantes instrumentos de expressão literária. O livro figura na lista dos dez livros mais lidos do mundo, segundo o site Educa Mais Brasil[9]. Dessa forma, é considerado *best-seller* porque vendeu mais de 35 milhões de exemplares e foi traduzido para mais de 60 países. Além, é claro, de ocupar lugar definitivo no mercado editorial e ser citado constantemente na lista de *best-sellers* mais lidos e entre as leituras mais marcantes em muitas pesquisas de leitura, como, por exemplo, Retratos da leitura no Brasil (20019).

Anne não deixa de ser uma figura histórica e uma heroína aos olhos das leitoras pesquisadas, isso se deve pela sua inserção em um período conturbado da história mundial

[9] https://www.educamaisbrasil.com.br//educacao/dicas/quais-sao-os-livros-mais-lidos-do-mundo

e pela forma como enfrenta os desafios que a vida lhe impõe, sua perspectiva personalizada das situações vivenciadas, das pessoas com quem vivia e de si mesma são fatores que, segundo as respostas, podem ser inferidos como aguçadores do gosto e apreço pelo livro lido, causando fascínio e gerando o desejo de que outras pessoas experimentem as mesmas sensações.

Ademias, a linguagem fácil, leve e espontânea corrobora a afinidade dos leitores pela leitura do livro supracitado. Some-se a isso, a exploração da carga subjetiva dessa literatura que passa a ser um dos mais importantes objetos de identificação. Para tanto, Sodré (1988) esclarece que é na fabulação e mobilização da imaginação onde esse processo se intensifica, resultando, pois, numa maior sensibilidade dos leitores.

A segunda pergunta investigou das entrevistadas como elas definiriam o tipo de livro lido, considerando a narrativa como um todo no que tange, por exemplo, à temática, visão de mundo, personagens, linguagem, aspectos subjetivos e históricos, etc. As respostas revelaram o seguinte:

> **Violeta**: Necessário.
> **Rosa**: É uma leitura importante, porque mostra como as pessoas lidavam com a guerra. Mesmo ela sendo só uma criança na época, ela também escrevia como os adultos estavam se sentindo naquela situação, então ela já tinha uma noção do que estava acontecendo.

A definição citada pelas respondentes apresenta uma avaliação bastante positiva. Isso fica claro na adjetivação utilizada, a partir, especificamente, do uso dos adjetivos *necessário* e *importante*. Consoante as respostas, são leitoras que não fazem distinções de suas leituras, diferente do que apresenta grande parte da crítica literária quanto ao valor das obras da literatura de massa. Em justificativa, uma das alunas pesquisadas aponta o conhecimento sobre a guerra, precisamente, da forma como as pessoas lidavam com ela, considerando suas ações e seus estados de sentimentos no anexo, onde se esconderam por mais de dois anos.

A compreensão dos fatos e sua descrição por Anne Frank mostra o olhar, segundo as alunas, de uma criança sensível aos acontecimentos e efeitos da Segunda Guerra Mundial. A partir de seus registros, o mundo pode vivenciar um pouco do que viveram os judeus na tentativa de escapar dos nazistas. Sob a ótica de Anne, os leitores experimentam no *best-seller* lido uma carga subjetiva dos fatos de forma mais humana e sincera, permitindo-nos inferir uma humanização mais plena, consoante afirma Abreu (2006). É possível observar que, por mais que se refiram à Segunda Guerra Mundial, não são especificas na descrição, compreensão e interpretação do que Anne registra em seu diário e de como aborda tal questão, e de como o mundo se beneficia, especificamente, dos escritos deixados por ela.

A penúltima pergunta dessa categoria intentou saber das alunas pesquisadas, quais foram os maiores benefícios e ganhos que o livro *O diário de Anne Frank* trouxe a elas como leitoras e como seres humanos. As respostas foram as seguintes:

> **Tulipa**: Conhecimento histórico.
> **Violeta**: Conhecimento para a vida.
> **Rosa**: É um conhecimento que até acharem o diário não existia, que era o ponto de vista das pessoas que estavam sofrendo com a guerra, com a perseguição aos judeus… A gente já citou muitas vezes sobre o que eles estavam vivendo e ninguém sabia… chega a ser um achado porque sem ele não saberíamos… se ela não tivesse escrito, provavelmente, a gente não saberia como as pessoas viveram mesmo no dia-a-dia durante aquela situação.
> **Margarida**: Porque ela citava bastante o que as pessoas faziam… eu imagino demais quando eu estou lendo, eu crio um cenário na minha cabeça, até onde ela estava escondida.

A fim de que tenhamos uma visão mais completa sobre o *best-seller* e suas características mais marcadas e verifiquemos em que medida a obra lida pelas alunas pesquisadas a ele se assemelha, apresentamos a seguir o que a crítica consagra como mais significativo, tanto do ponto de vista quantitativo, quanto qualitativo.

Considerando o parâmetro do quantitativo, é notório que a obra teve grande repercussão no mundo e continua sendo lida por mais de 60 países. Já foi adaptada para o cinema, teatro, HQ´S e até musical. De acordo com a Fundação Anne Frank, o livro vendeu mais de 35 milhões de exemplares no mundo. No Brasil, alcançou a marca de 16 milhões de exemplares vendidos. Assim garante o selo de *best-seller* também pelo número de vendagens, já que, segundo Silva (2006), no Brasil, um livro torna-se *best-seller* ao vender entre 50.000 e 100.000 exemplares em um ano.

Sob esse panorama, do ponto de vista qualitativo, são obras que apresentam maior fluidez, a fim de uma apreensão mais fácil e rápida, geralmente pelo uso de uma linguagem simples e direta, frases curtas e parágrafos reduzidos, estruturado em tópico principal e tópicos secundários. O objetivo é a escrita de uma narrativa rápida, de enredo bem planejado e marcado, gerando uma maior adesão à história pela carga dramática e consequente identificação do leitor.

Some-se a isso, o predomínio de cenas de intimidade entre os personagens, pautadas na proximidade humana, evidenciando, pois, a sensibilidade do leitor e a carga emocional pela leitura das obras enquadradas nessa categoria. Os últimos aspectos citados ganham maior densidade nos personagens, sempre muito cativantes, em especial, o protagonista, conforme especificam Sodré (1988) e Borelli (1996).

No que concerne aos conteúdos temáticos, empenham-se na abordagem daqueles voltados aos interesses do público e ao atendimento dos mais diversos perfis de leitores,

para tanto, a focalização de grande parte dos autores é o leitor e suas preferências, portanto, estar informado das últimas tendências e dos assuntos que estão em alta é muito importante, ou seja, presumir temas de grande interesse e identificar padrões de consumo das pessoas em geral.

Outras questões bastante referendadas no tocante aos *best-sellers* são os aspectos tipográficos, o marketing e sua visibilidade no mercado editorial. A este respeito, Silva (2006) explica que quando o livro passa a ser mercadoria, a indústria cultural trabalha sob duas perspectivas: a produção de textos e a produção de livros. Aquela se reserva a exclusividade criativa do autor, de sua identidade, estilo e individualidade; esta, por sua vez, abarca um processo mais amplo e é mais independente, visto que é o mercado editorial e sua equipe de profissionais quem se encarrega de todas as etapas seguintes. O objetivo é criar uma arte final capaz de tornar o livro o mais atraente possível nas estantes onde serão expostos, e conquistar um grande número de leitores. Assim,

> O autor, portanto, participa de um estágio dentro do processo. Os demais profissionais envolvidos nesse trabalho também influem na comercialização do produto final. O livreiro, dependendo da posição em que coloca o livro — em pé, deitado, escondido, visível —, atrai ou não o leitor. O bibliotecário é quem organizará o material, disponibilizando-o, além de orientar os usuários. O educador, por seu turno, pode, encaminhando as leituras, influenciar o material a ser produzido. (SILVA, 2006, p.)

O selo *Best-seller,* por si, já apresenta uma carga bastante chamativa, atraindo não apenas leitores, mas também a mídia, editores e editoras. Com os avanços tecnológicos e a democratização da internet, as estratégias de marketing e venda são impulsionadoras da popularidade dos *best-sellers* da cultura de massa entre os leitores, posicionando-os nas listas de mais vendidos, gerando aderência no mercado literário.

Ademais, as redes sociais e o número de seguidores também podem garantir maior audiência aos autores. Portanto, o projeto editorial visa a venda e a comunicação com o público leitor, utilizando-se das mais diversas estratégias e recursos a que dispõe. Tais questões podem ser percebidas, principalmente, nos estudos de Epstein (2002), Schiffin (2006), Thompson (2013) e Chartier (1999).

Em pesquisa, nos Estados Unidos, Jodie Archer e Matthew L. Jockers analisaram mais de 20.000 obras de ficção que estiveram na lista de mais vendidos no The New York Times, nos últimos trinta anos, com o objetivo de encontrar um algoritmo que pudesse identificar as características mais comuns nos *best-sellers*. Os pesquisadores americanos apontaram onze características de um livro campeão de vendas. Os resultados foram publicados em 2016, no Livro *O código do bestseller*: a anatomia de um romance de sucesso. De forma sintética, identificaram como principais características:

AS 11 CARACTERÍSTICAS DE UM LIVRO CAMPEÃO DE VENDAS	
1 Tem uma heroína jovem e forte	A despeito de ser jovem e forte, a mocinha, em geral, é levemente desajustada.
2 Intimidade sim, sexo não	Intimidade sim, sexo não: Uma das conclusões menos óbvias do estudo é a de que as pessoas gostam de ler cenas de proximidade, mas não de relações sexuais
3 Nada de pontos de exclamação!	O ritmo da narrativa, e não as exclamações, devem indicar a ênfase.
4 Cachorros são melhores do que gatos	Sem dizer por que, a pesquisa concluiu, numericamente, que cães fazem mais sucesso.
5 Os temas em alta nos best-sellers	Casamento, morte, funeral, impostos, armas, escolas, crianças, mães e tecnologias ameaçadoras
6 Os temas em baixa	Sexo, drogas e rock'n'roll.
7 Estrutura em três atos	A velha estrutura que divide a história entre apresentação dos personagens, conflitos e resolução é a favorita dos leitores.
8 Poucos temas	A narrativa deve ter, no máximo, três temas centrais, que devem ocupar ao menos 30% das páginas do romance.
9 O ritmo deve ser ágil e regular	O texto deve ter linguagem simples e direta, com frases curtas, para acompanhar a batida do coração do leitor.
10 É preciso ser vago	A palavra "coisa" ("thing", em inglês) tem uma incidência seis vezes maior em best-sellers do que em não best-sellers.
11 Finais tristes	Estão liberados e são ótimas deixas para ganhar uma adaptação em uma série de TV.

Fonte: Archer e Jockers (2017)

Uma das críticas mais acentuadas no que concerne à leitura dos *best-sellers* é o tipo de conhecimento que essas obras transmitem. Muitas vezes, acusadas pela crítica erudita de escapista, reiterativa e alienante (ABREU, 2006). Contrariando as afirmativas dessa ala da crítica, as respostas apresentadas pelas alunas pesquisadas revelam ganhos bastante importantes, embora não se debrucem de forma mais profunda a eles, tendo em vista seus objetivos particulares e pessoais de leitura, como o conhecimento histórico, sobretudo, sobre a Segunda Guerra Mundial e a perseguição aos judeus; conhecimento humano percebido na sensibilidade das leitoras ao que vivia Anne e os demais no nexo. Outro aspecto pontuado é a capacidade imaginativa que a leitura do livro desperta. Segundo Petit (2008), essa é uma das características dos *best-sellers* de boa qualidade, ou seja, fazer com que os leitores soltem a imaginação numa relação personalizada com a leitura.

Lima (2015) afirma que os *best-sellers* são lidos pelos jovens, porque o grande incentivo é a interação que conseguem assumir com a leitura desses textos, a qual vai desde a leitura silenciosa às práticas cotidianas com os amigos, demonstrando verdadeira adoração por esses livros. Verificamos, pois, uma gramática do gosto a partir da relação de prazer que transparece nas respostas dos respondentes à entrevista. Para tanto, é perceptível que há a experimentação de uma obra que, inicialmente, não teve pretensão literária, portanto, não apresenta, necessariamente, a estrutura trivial das narrativas que costumam se enquadrar na categoria *best-seller*.

Apesar disso, percebemos que o livro se desenha a partir de linguagem simples, estruturado de forma fragmentada, cuja divisão acontece pela descrição dos acontecimentos distribuídos em dias, e gira em torno de temáticas limitadas, como a ocupação nazista e o sofrimento que causaram, especialmente, à sua família e ao grupo de amigos que se escondiam no anexo.

Além disso, sintetiza pensamentos e intimidades da personagem central, assim como também suas confissões a respeito das relações entre os outros personagens, os laços e atritos entre estes, causando uma proximidade mais humana com os leitores. São estes aspectos descritos que permitem aos leitores envolverem-se, imaginar, sentir, discutir e construir uma relação de empatia para com a protagonista e demais personagens dessa história real. Elementos também presentes na leitura da literatura canônica.

Conforme apresentamos anteriormente, Anne Frank é descrita pelas leitoras como uma personagem extremamente cativante, uma heroína forte, digna de admiração e reconhecimento, e desperta emoções ao expressar a intimidade de sua vida (dores, medos, angústias, sofrimentos, alegrias, esperanças, etc.). Intensificada mais ainda pela espontaneidade de suas confissões tão característica do Gênero diário.

A última pergunta objetivou saber das alunas entrevistadas que outros livros literários já leram por conta própria e que citassem todos os títulos lembrados. Suas respostas foram as seguintes:

> **Margarida**: Eu li um bem clichê, *A culpa é das estrelas*, esse foi um dos primeiros. Também li aqueles de ficção que se tornaram filmes, *Diário de um vampiro*, mais essa pegada de leitura.
>
> **Violeta**: *Por lugares incríveis* e *Assim que acaba*.
>
> **Rosa**: *O pequeno príncipe* também, não tem como esquecer.
>
> **Violeta**: Eu gosto muito dessa temática triste… eu era muito apegada a esse negócio mais triste, mas eu gosto de algo que me faz botar o sentimento para fora … só isso de você entrar na história … a gente se apegar sem esperar o que vem depois. Muitos não gostam, mas essa sensação é muito boa.

O repertório de leitura apresentado pelas participantes da pesquisa nos permite inferir, assim como já apresentamos na análise do questionário, uma predileção pelos *best-sellers* da cultura de massa, obras com as quais mantêm uma relação personalizada (de intimidade, prazer, gratuidade e uma carga emocional e afetiva bastante intensa). Demonstrando, portanto, uma adesão a obras que levem os leitores a experimentar uma forte carga emocional, muito dentro das perspectivas apresentadas por Archer e Jockers (2017), sobretudo, no que tange aos temas em alta, ao ritmo da narrativa e aos finais tristes. Um outro aspecto a ser observado é que, dentro das preferências apontadas pelas alunas pesquisadas, a referência às obras canônicas é muito pequena, embora, na terceira série do Ensino Médio, já disponham de um maior contato com as obras clássicas da literatura. Isso nos permite inferir que há também a possibilidade de não terem livros na escola, ou da existência de um acervo pouco atrativo para esses jovens, ou que, no caso de terem lido, não tiveram boas experiências.

Apesar de apresentar uma gama de características similares aos *best-sellers* contemporâneos, conforme o que apresentamos anteriormente, *O diário de Anne Frank* se diferencia pela estrutura, pelo propósito com que foi escrito, pelas temáticas e qualidade do conteúdo oferecido, o que faz dele um livro adotado e lido em muitas escolas. Consoante ao que apresentamos na categoria anterior, muitos professores já o utilizam como ferramenta de leitura, ao mesmo tempo, demonstra uma adesão bastante positiva por parte dos alunos, assim como também dos ganhos que pode oferecer a eles.

Sendo, pois, um *best-seller* de qualidade que vale muito a pena ser lido na escola e que se mostra, pelas respostas, uma leitura estimulante e dentro das perspectivas dos leitores, atrativa ao público jovem. Ademais, apresenta possiblidades de um trabalho interdisciplinar e capaz de gerar múltiplos conhecimentos, que vão desde a essência do ser humano (suas angústias, anseios, desejos, amores, etc.,) à conhecimentos históricos, geográficos, etc.

5.2.4 Best-seller e cânone na balança: horizonte e distância estética

Esta categoria elenca, analisa e discute sete perguntas cruciais para melhor compreendermos a visão das alunas pesquisadas sobre as obras de categoria *best-seller* e canônicas, com ênfase no que as une e diferencia, considerando horizonte e distância estética.

Indagadas se nos livros ou textos literários que a escola indica ou trabalha em sala de aula já experimentaram algo igual ou semelhante ao que a leitura do livro *O diário de Anne Frank* lhes proporcionou, as estudantes revelaram o seguinte:

Rosa: Não, normalmente eu acho chato (risos)

Violeta: Gente, a escola indicou livros para a gente!? (risos)

Margarida: Não.

Violeta: É… de livros não, mas de texto sim.

Rosa: Os textos que eles passam são bem cansativos e dão sono.

Margarida: Porque a gente sabe que dali a gente vai ter que tirar alguma coisa…

Rosa: E ler se torna muito técnico.

Margarida: muito padrão.

Violeta: A gente já lê pensando que vai responder atividade, a gente não vai ler porque a gente quer. A gente não, a gente lê porque realmente gosta.

Margarida: Por isso que é diferente ter que ler livros e gostar de ler.

É perceptível que as participantes da pesquisa reiteram o gosto, o prazer e a gratuidade das leituras que fazem por conta própria, em contrapartida rechaçam os textos indicados pela escola, taxando-os de chatos, enfadonhos e cansativos. Além disso, indicam um dado bastante preocupante para o contexto do ensino de literatura: a falta de indicação de obras integrais pela escola.

Ademais, reiteram a voz da crítica literária sobre a necessidade de recolocar o texto como centralidade nas aulas de Literatura. “Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes.” (BNCC, 2017, p.499)

Nesse sentido, deixam claro que o contato com a literatura, quando se fez existir, ocorreu por textos curtos ou fragmentos das obras indicadas para esta etapa escolar. Consoante Soares (2011), esse é um dos maiores equívocos cometidos pela escolarização errônea, em que se deixa de priorizar o que é, de fato, literário e característico da arte literária, ou seja, a sua verdadeira fruição, considerando aspectos como: emocionar, divertir, dar prazer, provocar reflexões acerca da compreensão do mundo e de nós mesmos enquanto seres humanos. Dados que ratificam o que discutimos na análise do questionário, na categoria dois (A escola e o ensino de literatura: os jovens e as leituras literárias).

De acordo com suas afirmações, os motivos que as levam a essas conclusões se devem ao encaminhamento metodológico destinado aos textos, os quais são lidos para responder atividades. Dessa forma, a leitura perde a sua essência e se resume a uma tarefa mecanizada, técnica, impositiva e de obrigação. Colomer (2007), Cosson (2009) e Walty (2011) afirmam que práticas muito tradicionais, excesso de didatismo e objetivos estritamente formativos e informativos corroboram um ensino de literatura deficitário e imprimem uma visão pouco ou nada animadora aos alunos.

Evangelista, Brandão e Machado (2011) orientam que as escolas têm como missão contribuir para formar leitores voluntários e autônomos. Jouve (2012) acrescenta que ao educador compete a importante tarefa de levar os alunos a apreciar a beleza das obras literárias, naquilo que expressam sobre o humano, considerando seus diferentes contextos de produção. Certamente, isso inclui a capacidade dos estudantes de escolherem suas leituras e de também se dedicarem às grandes obras da literatura canônica, sendo, portanto, a escola muito importante para tal. As questões pontuadas nos ajudam a compreender melhor as relações que os alunos mantêm com as leituras escolarizadas e as que realizam por conta própria.

A segunda pergunta dessa categoria investigou das entrevistadas se consideram diferente ler os livros indicados pela escola e os que leem por gosto e conta própria e que justificassem suas respostas. Os resultados foram os apresentados a seguir:

Rosa: Sim.
Margarida: Sim.
Tulipa: Sim.
Violeta: Sim.
Rosa: Se eu não gostar do livro, eu posso largar sem pesar na consciência
Margarida: E gostar da história também.
Rosa: Sim.
Margarida: Não consigo terminar uma coisa que não me prende.
Violeta: O incentivo que você leva é diferente quando a gente gosta...
Margarida: A gente lê por obrigação.
Violeta: Estamos sendo sinceras! (risos)

O tom categórico das respostas evidencia processos de leitura diferentes. Destacamos que, embora, de fato, as diferenças sejam naturais, até pela questão dos objetivos que nos levam a ler, parecem ser abismáticas as relações que mantêm com as referidas leituras. De acordo com as estudantes, a liberdade experimentada nos livros de suas preferências leva-as a sensação de gosto e prazer, porque lhes permite gostar, não gostar, abandonar, se sentirem conquistadas ou não. Em sentido oposto, o peso da obrigação que lhes impõe a escola afasta a experiência da leitura como algo gratificante, capaz de gerar gosto e prazer. Implicando, portanto, uma certa "anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto" (Zilberman, 2009, p. 35).

Outra questão bastante pertinente ao processo de formação de leitores na escola é a visibilidade dos estudantes em suas múltiplas perspectivas, as quais devem compreender seus horizontes de leitura já consolidados, bem como, segundo Aguiar et.al (2001), outros diferentes aspectos: culturais, sociais, intelectuais, ideológicos, linguísticos, literários e afetivos. Isso favorece um maior conhecimento sobre os alunos e viabiliza um trabalho

metodológico que atende aos seus interesses de leitura. Portanto, o ideal é que sejam percebidos como sujeitos que "produzem textos, escrevem e leem, trabalhando a própria experiência e a alheia e não apenas consumindo, por tabela, a leitura do professor ou do manual" (Leite, 1983, p.43).

A referida autora salienta a superação de práticas tradicionais, já existentes desde os anos oitenta, em vista da emergência dos avanços a que passa a sociedade e de como influencia as práticas sociais e escolares, sobretudo, a leitura. "Assim o que se lê em casa e a escola reprime como leitura não edificante, ganha espaço na sala de aula, como objeto de fruição e discussão" (Leite, 1983, p.45). A este respeito, respondem às subjetividades dos estudantes no que tange às suas preferências. Como matéria mais fecunda destas, os *best-sellers* passam a ocupar um lugar de destaque, conforme se verifica na análise do questionário. São obras que fazem parte dos repertórios, inclusive de muitos estudantes que se julgam "não leitores".

Ante o exposto, destacamos as contribuições de Cereja (2005) ao especificar que os objetivos principais do estudo de literatura no Ensino Médio, devem estar comprometidos "com a educação para a cidadania, com a formação de leitores competentes de textos literários e com a construção de relações entre esses textos e outros – verbais, não verbais e mistos, literários e não literários que circulam socialmente" (Cereja, 2005, p.142).

As asserções do autor nos direcionam para um dos desafios enfrentados pelo ensino de literatura, a concorrência com os outros textos, cuja participação na realidade dos estudantes reivindica a abertura de espaços, a fim de pensarmos sua abordagem e de melhor direcionarmos as atividades de leitura em sala de aula, sem dissociá-los de seus contextos reais de existência.

Quando citamos contexto, nos referimos a uma diversidade que constitui tanto textos e culturas quanto subjetividades, vivências e experiências dos alunos. Questões emergentes para os novos tempos. No entanto, abrir as portas da escola para tudo o que alhures afirmamos, não se configura como uma atitude extremista e radical de que a escola deve se ocupar desses textos e negligenciar os bens culturais a que têm direito os alunos, estando entre eles a literatura canônica, centralidade do ensino de literatura. Mas de considerar a leitura de outros textos lidos pelos alunos fora do cânone, e sua importância na formação de leitores.

A terceira pergunta dessa categoria intentou saber das estudantes entrevistadas quais as semelhanças e diferenças elas citariam entre o livro *O diário de Anne Frank* e os livros ou textos literários trabalhados ou indicados pela escola. As respostas foram as seguintes:

> **Rosa**: A gente já citou muitas vezes que ele é fácil de ler e entender e também… em questão de mostrar os sentimentos. A gente consegue ver que é real. Algumas vezes, ele fica muito subjetivo no sentimento dos personagens durante o texto escolar.

Violeta: É melhor de ler.

Margarida: E a cada trechinho que passa, a gente sente que é muito diferente, a gente imagina a história dela, o que ela sentia. É diferente de todas as leituras que a gente já viu.

Violeta: Geralmente, são muito…muito… eu ia dizer grosseira, é chata, chata… mas…às vezes, a gente vê que textos que poderiam ser perfeitos, mas na forma da leitura que o professor nos passa não nos cativa, se tornam uma coisa de obrigação. Vocês têm que ler! Você é obrigado a ler pra ter alguma coisa na vida, pra ter uma profissão direcionada para aquela área. Você tem que lê! Sei lá...não funciona como o leitor que gosta de ler, a gente lê porque a gente se apaixona a cada trechinho que pega do livro.

Margarida: Na minha antiga escola em que eu estudava, a professora pedia para irmos à biblioteca e escolher, por vontade própria, um livro para poder fazer uma apresentação. É melhor assim do que o professor chegar e falar que você tem que ler isso.

Rosa: Muitas vezes também é o tempo que eles estipulam para ler. Por exemplo, eu adoro ler Shakespeare, mas uma vez quando passaram para a gente ler para fazer redação, tinha pouco tempo e eu não tinha vontade de ler o tempo inteiro. Shakespeare é um negócio meio trágico (risos), então eu preciso de um tempo para processar as informações, eu não tinha esse tempo para poder ler tudo no meu tempo.

Conforme as palavras das participantes da pesquisa, a facilidade da leitura se apresenta como um dos fatores diferenciais e mais marcados entre as leituras indicadas pela escola e as que fazem por conta própria. Na categoria anterior, verificamos que essa característica é fundamental para a adesão à leitura. Ademais, a linguagem fácil somada a estrutura da narrativa (frases curtas, diretas, de grande poder de comunicação) geram fluidez e a satisfação da compreensão.

De acordo com os teóricos referendados no referencial teórico no capítulo 3 deste trabalho, verificamos a literatura de massa definida segundo algumas características bem marcadas, como sua linguagem mais referencial e com ambiguidades reduzidas. Pode-se inferir que os *best-sellers* seriam mais cotidianos e mais fáceis e acessíveis ao entendimento do público. Dessa forma, não exigem mudança de horizonte e atendem às expectativas dos leitores, cujo gosto é a tendência dominante. Assim, confirmam sentimentos familiares e experiências corriqueiras, facilmente imaginas pelos leitores, sem lhes imprimir grandes desafios. É o que se verifica em Eco (1993) e Jauss (1994), sobretudo.

Ao encontro das afirmações supracitadas, os best-sellers seriam, pois, romances de tese, os quais se constituem a partir da previsibilidade. Os espaços vazios são extremamente limitados, reduzindo a atividade do leitor no processo de interação, visto que o guiam dentro de projeções intencionadas, cujo conteúdo é previamente dado. Para o estudioso, quanto mais reduzidos forem os espaços vazios, menor a qualidade estética da obra. Assim, costumam seguir padrões que não rompem os horizontes de expectativas dos

leitores, mantendo-os numa perspectiva de leitura confortável e, em muito, linear. Conforme classifica Iser (1999).

Os *best-sellers* são obras que, de maneira geral, apresentam muitas características dentro da perspectiva de literatura apresentada pelos autores supracitados. Nesse sentido, podemos verificar que os fins comerciais não deixam de ser também importantes para a especificação do que lhe constitui como literatura que dispõe de autonomia própria. Estando, portanto, em muito, condicionada às intenções do mercado editorial, visto que são, em sua maioria, produzidas para atender o gosto de um vasto público, para tanto, valem-se de uma narrativa mais acessível seja pela linguagem, seja pela temática abordada. Ou seja, para uma recepção mais imediata e adesão dos leitores, tais características não deixam de ser consideradas, voltadas mais ao prazer do que a fruição, conforme explica Barthes (1987) e Jockers (2017).

No processo de elaboração de um livro, a leitura não se dissocia de inúmeros fatores, dentre eles os que são desempenhados por livreiros e impressores, os quais pensam a confecção ou a nova roupagem de uma obra como aspectos fisgadores do público, visto que os interesses capitalistas costumam ser a prioridade na oferta do livro. Muitas vezes, estratégias midiáticas usadas chegam a formar nichos de mercado, cujo objetivo é também torná-las acessíveis às competências e expectativas do público pretendido. Fatores nem sempre discutidos nas escolas, e por isso, desconhecidos pelos alunos.

Portanto, os *best-sellers* têm as suas leis e características próprias, no entanto se definem sob estas perspectivas, que embora se façam à luz e semelhança ao cânone, revela-se pelas suas relações contrastantes, o que não deixa de lhe afirmar identitariamente. São obras que se estruturem a partir de parâmetros que em muito lhes aproxima, são obras que apresentam certos diferenciais entre si, sobretudo aquelas cujos apuros estéticos-literários são mais marcados, como muitos *best-sellers* de qualidade produzidos por diferentes escritores, obras que podem ser lidas e discutidas na sala de aula.

As participantes da pesquisa se referem à literatura canônica taxando-a de grosseira e chata, não pela qualidade estética do texto, mas, em grande parte, pela abordagem feita em sala de aula pelo professor. Mais que apropriação e obrigação, a leitura tem mais identificação com a bagagem cultural e identidade de cada leitor. Além da imposição citada pelas estudantes, na abordagem das obras literárias trabalhadas em sala de aula, como consequência, a falta de liberdade nas escolhas de leitura é um fator bastante problemático.

A oferta de textos, mesmo que orientadas, devem respeitar os interesses dos estudantes. O leitor, no Ensino Médio, sobretudo, está sempre pronto a fazer suas escolhas e já dispõe ou deve dispor de certa autonomia, embora precise ser orientado para tal, sendo, pois, as instituições de ensino indispensáveis a esse fim, dada sua função formativa. Assim,

as alternativas metodológicas devem levar em consideração os sujeitos nos seus interesses e subjetividades, ou seja, nas suas perspectivas pessoais de leitura, antes de tudo.

Nesse sentido, é evidente que o processo de decifração do texto não se dá apenas em função do código linguístico, mas de uma soma de fatores que abarcam os entornos do leitor, seja em âmbito social ou cultural. O contato com o texto pode, muitas vezes, pôr o leitor em confronto com culturas que lhe são alheias, distanciando-o do universo partilhado pelo autor. Além disso, pode ser responsável pela frustração das suas expectativas, o qual pode aceitar o desafio como forma de ampliação de seu repertório, ou desmotivado, frente a não compreensão, abandonar a leitura.

Evidenciamos, dessa forma, que os sujeitos devem desenvolver, ao longo de suas vidas, seja pessoal ou escolar e acadêmica, um conjunto de competências que podem ser responsáveis pelo pacto estabelecido entre leitor/texto no enfrentamento dos desafios impostos pela leitura. Bourdieu (1996) afirma que as obras de arte da cultura erudita são mais acessíveis aos consumidores dotados das disposições e competências necessárias para sua compreensão, e que isso depende, em muito, das instituições escolares. Os clássicos são obras que possuem características e padrões próprios, e é necessário que os estudantes, desde cedo, tenham acesso a eles.

É tomando como parâmetro estas considerações que chegamos à literatura canônica trabalhada na escola, rotulada, muitas vezes, pelos alunos de chata, pela dificuldade de compreensão dos textos e por abordagens que não favorecem o contato efetivo dos alunos com a arte literária, considerando sua recepção, compreensão, interpretação e apreensão por parte dos alunos.

Vimos que a literatura erudita exige de seus leitores disposições adequadas à compreensão de seus princípios estéticos. Implicando, pois, pensarmos que se estes não forem alcançados, a probabilidade de rejeição se torna grande pelo desconhecimento de tais padrões, inviabilizando a compreensão e interpretação da obra de arte. Por essa razão, é indispensável que os alunos tenham acesso aos bens culturais eruditos desde cedo, sendo a escola de fundamental importância para esse alcance. Nessa perspectiva, a literatura canônica precisa ser acessada e lida desde cedo e constituem-se como um direito de todos.

As formas de transmissão dos bens culturais eruditos também são importantes para o seu processo de recepção e apreensão pelos sujeitos escolares, visto que as preferências por estes se dão, sobremaneira, pela autoridade pedagógica da escola, saber fazê-lo é sua responsabilidade. É notório que há, na sociedade, falta de oportunidade os menos favorecidos no contato com a arte erudita, de modo geral. Aspecto que deve ser considerado pelas instituições de ensino, tendo em vista seus espaços políticos e democráticos. Nessa perspectiva,

Nesse contexto, a familiarização com a literatura erudita é, via de regra, o caminho mais viável para construir o ideal de pertencimento às obras, mediante uma recepção mais pensada nos leitores e seus horizontes de leitura. É perceptível que as falas das estudantes, além da rejeição, enfatizam, sobremaneira, a forma autoritária como chegam às suas mãos.

São obras que apresentam características próprias, as quais precisam ser conhecidas e familiares aos leitores. Sobretudo, porque têm concepções de tempo e cultura diferenciadas e apresentam exclusividade na sua força estética, pela sua originalidade, linguagem, potencial cognitivo e por propiciar diferentes e variados conhecimentos. Essas são, pois, algumas das muitas características do cânone, o qual oferece incontestáveis benefícios e prazer aos seus leitores, experimentados a partir de suas leituras. Aspectos que parecem estar ausentes nas vivências de leitura das estudantes pesquisadas.

Ademais, por sua natureza, apresentam um apuro e um grau de complexidade de compreensão mais exigente, fator que precisa ser considerado desde os primeiros contatos com essas obras, sendo, pois, de fundamental importância as ações da escola nesse sentido. Para tanto, é necessário considerar um trabalho com leitura na sala de aula a longo prazo, a fim de que os textos possam ser fruídos, considerando o prazer e os desafios oferecidos pelas obras clássicas da literatura. Assim, torna-se imprescindível o papel do mediador nesse processo.

De maneira análoga ao que apresentamos, os dados revelam ainda, na voz das participantes da pesquisa, o pouco tempo e espaço dedicados às atividades de leitura e como isso dificulta uma recepção mais agradável e suficientemente capaz de levá-las a experimentação da literatura e de seu potencial significativo.

É visível a identificação das obras canônicas como uma leitura mais densa e difícil, diferente de suas leituras habituais, as de escolha própria. Sobre essa questão, Machado (2002) classifica os clássicos como um prazer difícil, crescente, novo e desafiador. Nesse sentido, Andruetto (2012) acrescenta que é necessário que se considere projetos de leitura a longo prazo e que esse seja um compromisso do mediador.

A quarta pergunta dessa categoria investigou das participantes, como elas definiriam as relações que mantêm com os livros literários que escolhem ler por conta própria, como *O diário de Anne Frank*, por exemplo, e os que a escola indica, no Ensino Médio, a que atribuiriam esses tipos de relações e por quê. As respostas foram as seguintes:

> **Rosa**: As leituras que eu escolho fazer são mais por gosto mesmo. É uma coisa que me interessa e eu vou ler. Na escola, eu tenho que ler, então mesmo se eu não quiser, se eu não gostar do que está sendo escrito, não tem o que fazer, eu tenho que ler pra poder passar.
> **Margarida**: Eu também acho que leio mais por prazer, por gosto mesmo. Por liberdade de escolha.
> **Tulipa**: na escola, a gente lê mais por obrigação mesmo.

Violeta: Lemos por gosto, prazer, identificação.

Margarida: Tudo muito cronometrado, daí vem a pressão.

As relações que mantemos com nossas leituras são muito personalizadas e, quando elas são espontâneas, suscitam gosto, prazer e identificação, consoante as respostas apresentadas acima. Para tanto, entra em questão a liberdade de escolha, que destitui a leitura de carga impositiva. Embora a escola trabalhe com um currículo pré-estabelecido, em cujas obras canônicas sejam a prioridade, é possível oferecer livros que estejam mais voltados às aspirações de leitura dos estudantes.

Outro aspecto bastante evidenciado é o fato de se verem obrigados à leitura porque precisam da aprovação e conhecimento, algo que coloca a arte literária com pouca ou nenhuma prioridade. A preocupação com os conteúdos no cotidiano da sala de aula, é sem dúvidas, algo que parece desmerecer a literatura, como se não houvesse a necessidade de ensinar literatura, tanto na sua perspectiva de leitura, como ela acontece e qual o processo didático mais viável, assim como a sua base mais teórica.

Ademais, os livros preferidos das alunas destoam, em muito, das orientações da escola no Ensino Médio, assim como também demonstram relações bastante contrastantes. Calvino (1993) explica que mesmo que a escola instrumentalize os estudantes a fim de que escolham suas leituras, as que contam são as que acontecem fora e depois da escola. No curso das preferências, poderão fazer parte de suas escolhas diferentes obras, as quais podem ser canônicas ou não.

Mais uma vez pesa muito o “ter que ler”, os curtos prazos e a pressão de dar conta porque isso implica em nota, fim do processo de leitura. Na categoria anterior, vimos que as relações de gratuidade, além das questões pontuadas acima, estão relacionadas as próprias características das obras lidas, os *best-sellers*. As quais geram identificação, geralmente, pela atualidade das temáticas abordadas, pela facilidade da linguagem, narrativa rápida, fluída, resultando numa estrutura estética que visa atrair e conquistar os leitores, ou seja, tendem a atender e manter um mesmo horizonte de leitura, facilmente apreendido, gerando a sensação de deciframento, interpretação, familiaridade e pertencimento aos textos. Mesmo aquelas que se afastam no tempo e no espaço de suas vivências contemporâneas, são atuais por discutirem muito dos anseios dos seres humanos em sociedade, sobretudo, de suas relações com o mundo, discutindo temáticas como amor, amizade, esperança, raiva, guerra, conflitos diversos, etc.

A pergunta seguinte buscou saber as avaliações pessoais das participantes da pesquisa sobre os textos ou livros indicados pela escola, nas aulas de literatura. As respostas foram:

Rosa: Chato. Às vezes até pela pressa, eu acabo não entendendo o que eu li.

Margarida: Pra ser sincera, teve poucos momentos, poucas indicações dos professores. Quase não existiu.

Violeta: as atitudes dos professores é fazer uma leitura obrigatória, para ter conhecimentos necessários retirados do texto, porque realmente quando a gente faz uma coisa que não gosta não tem sentido. Muitas vezes, os professores quando buscam realmente um livro para o aluno ler, eles querem fazer aquilo que eles têm que fazer, mas nunca… eu acredito que todo professor quer o bem do seu aluno e eu acho que a leitura, sem dúvida nenhuma, é uma das coisas mais importantes pra gente alcançar algo sólido na vida, e pra gente tem uma carga muito mais pesada porque a gente tem que buscar conhecimento. Eu gostaria que, de fato, houvessem mais momentos, e que nesses momentos, eles buscassem conhecer a gente como aluno, por que não tentar fazer isso com os meus alunos, é isso. É aquele contexto de você conversar e se expressar de uma forma que todo mundo vai entender.

Margarida: O Ensino Médio foi o período escolar em que eu mais senti falta de leitura, com certeza. Tudo era mais voltado para o … era tudo muito padronizado, questão do ENEM e tal…

Violeta: Muitas vezes, a gente é ignorado …muitas vezes, os professores querem dar as aulas deles e irem embora. Essa falta de se entenderem aluno e professor … entrar na sala fazer isso, fazer aquilo pra fazer uma prova…

Margarida: Ou também essa questão de que os professores não querem dar essa liberdade para os alunos.

Rosa: A melhor leitura que eu tive esse ano foi que o professor me recomendou… ele até chegou a me emprestar o livro. Foi o professor de Sociologia que perguntou o que eu tinha interesse e me emprestou um livro que ele tinha nesse contexto que eu gosto. Ele me deu um romance trágico (risos).

Margarida: Isso é muito raro… nossa é muito raro! Isso aconteceu no Ensino Fundamental. A gente é bem carente disso, vínculo professor e aluno.

Rosa: A gente acaba não absorvendo o que lemos. A gente faz o resumo e esquece.

Violeta: Muitas vezes, eles mais atrapalham do que ajudam a gente. O que era para ser uma aula dinâmica a gente conversa … a gente fica preso no professor. Eu acho que realmente se eu for ser professora, eu vou buscar uma ligação com o meu aluno, uma coisa diferente, o que eu não tive no Ensino Médio.

As participantes são taxativas ao se referirem às relações que mantêm com os textos literários no Ensino Médio. Mais uma vez os problemas de abordagem e metodologia foram cruciais para a visão das estudantes sobre a literatura. A chatice citada por elas se justifica pelo curto tempo a que dispõem para as leituras e o consequente não entendimento das obras. Não absorvem o que leem, em razão da limitação do tempo estipulado para leitura. Ademais, têm obrigatoriamente que dar prova dos textos ou obras lidas, geralmente na forma de resumo e nisso parecem se encerrar. São experiências limitadas que não geram um sentimento de pertencimento ou que a memória possa guardá-las, sendo, portanto, facilmente esquecidas.

Conforme verificamos, são metodologias presas ao professor, as quais roubam a dinamicidade da aula, que deveria priorizar, inicialmente, as conversas e diálogos acerca das obras ou textos lidos. Segundo os participantes, são sujeitos ignorados, carentes do vínculo aluno/professor, assim como lhes faltam espaços de liberdade.

Para tanto, necessário seria um maior conhecimento dos leitores, a partir de conversas em que pudessem se expressar livremente sobre suas leituras, a fim de que melhor as compreendessem e interpretassem. As atitudes da escola de Ensino Médio fazem com que a obrigatoriedade torne o ato de ler estanque, pragmático e, muitas vezes, arbitrário. Por tanto, reconhecem e são conscientes dos benefícios da leitura, mas demonstram como o peso do ter que ler e a busca de conhecimento, reduzidos a uma utilidade exclusivamente prática (fazer, resumo ou provas), inviabilizam uma recepção mais profícua da literatura na escola.

Uma questão bastante importante a se destacar, nas respostas das participantes, é como as experiências de leitura podem ser exitosas e marcantes quando percebidas pela escola, sobretudo, quando se considera as identidades e subjetividades dos alunos. É o que acontece com o professor de Sociologia, que sensível às perspectivas individuais dos estudantes, incentiva a leitura de livros, tomando como parâmetro seu conhecimento dos leitores.

As discentes reconhecem a raridade desse tipo de situação, e afirmam serem carentes dela, e de tê-la presenciado apenas no Ensino Fundamental. Assim, reafirmam a necessidade do estabelecimento do vínculo aluno/professor como imprescindível no processo de formação de leitores na escola.

Dessa maneira, podemos inferir um processo em que os textos não são experimentados a partir de um trabalho sistematizado que oportuniza vivenciar e sentir os seus reais sentidos e significados. Vemos, pois, uma prática mecanizada, nos poucos momentos em que ela acontece. Vivenciam, em muito, uma escolarização da literatura que, segundo Soares (2011), é imprópria, traduzida em didatização, e desfigura e falseia os textos literários em sala de aula. Assim, uma relação de prazer e gosto são impossibilitadas, resultando em afastamento das práticas literárias. Para Leal (2011), o papel do professor é fundamental, visto que é ele quem ensina a ler e a gostar da leitura. Nesse contexto,

> O aluno-sujeito cognitivo, sede de conflitos oriundos de diferentes lugares, é o sujeito leitor que, de alguma forma, necessita ser orientado: primeiro, porque tem uma experiência, uma memória, um conhecimento que precisa ser respeitado; segundo, porque tem valores construídos no contexto sociocultural; e terceiro, porque pode refletir, abstrair a partir do que leem. E é exatamente o texto literário o terreno privilegiado desse acontecimento (Leal, 2011, p.265).

Um aspecto citado pelas alunas é a falta de indicações de leitura, segundo elas, pouco vivenciadas no Ensino Médio, revelando, portanto, uma carência nessa etapa tão importante

da educação básica, ratificando os resultados insatisfatórios obtidos nas pesquisas em leitura, consoante ao que apresentamos na introdução de nossa pesquisa. Para Cosson (2009), além da oportunização de mais momentos com as obras literárias, ele deve ser um trabalho contínuo e sistemático. Bordini e Aguiar (1993) afirmam que, geralmente, os métodos de ensino privilegiados na sala de aula podam a criatividade e a imaginação dos leitores, desmotivando-os.

Evangelista, Brandão e Machado (2011) revelam a tarefa da escolarização adequada como um desafio ao professor, sobretudo, porque compete a ele "promover a leitura de livros, de contribuir para que os alunos se tornem leitores voluntários e autônomos" (Evangelista; Brandão; Machado, 2011, p.11). Desempenhar a função especificada pelos autores supracitados depende, sobremaneira, das estratégias metodológicas traçadas, a fim de que esta seja alcançada. Ao tempo também em que demanda um olhar mais direcionado aos leitores e suas realidades de leitura, considerando suas identidades (dificuldades, preferências de leitura, e realidades subjetivas). Assegurando, dessa maneira, tanto o acesso quanto a recepção das obras canônicas.

Percebemos, então, uma acentuação de práticas metodológicas fechadas ao próprio espaço da escola, o que limita não apenas o repertório de leitura dos alunos, mas também suas vivências e experiências, como instâncias colaborativas do processo de compreensão dos textos. Desligar a literatura da própria vida é roubar os verdadeiros motivos de se ensinar a arte literária.

Nesse sentido, o que a escola faz é podar o estímulo ao questionamento da realidade dos sujeitos leitores, desvinculando-os de seus contextos reais, ao mesmo tempo, impedindo a atualização dos textos literários a partir de tal viés. "As sugestões de trabalho [...] se fecham nos limites da escola, sem intercâmbio com a comunidade, o que torna as aulas estanques e desvinculadas do real" (Bordini e Aguiar, 1993, p.34).

Na sequência, as alunas foram perguntadas sobre os saldos positivos e negativos que tiram de suas leituras, as respostas foram as apresentadas a seguir:

> **Violeta**: só não o fato de termos que responder aquelas questões.
> **Rosa**: algumas palavras novas.
> **Margarida**: como escrever algumas palavras.
> **Violeta**: colocações novas, expressões novas.
> **Margarida**: Isso ajudou, isso é o ponto positivo.
> **Tulipa**: Acho que o ponto positivo é o conhecimento, porque a gente passa a entender muitas coisas. No livro, a gente aprende mais do que aquilo que é abordado no dia a dia.
> **Violeta**: No livro, a gente aprende mais conhecimentos gramaticais.

De acordo com as respostas acima, fica claramente demarcado o esforço das participantes em elencar os aspectos positivos das leituras indicadas pela escola, no entanto,

eles se reduzem mais a conhecimentos de ordem lexical, ortográfico e gramatical. O saldo negativo apontado foi o de ter que responder atividades. Dessa forma, parece que as relações com as obras literárias se dão de maneira bastante distanciadas da sua experimentação enquanto fator ligado à sociedade e aos seres humanos.

Inferimos, pois, uma abordagem mais linguística, devotada ao conhecimento da língua e à arte de escrever. As funções e todas as potencialidades da literatura não são evidenciadas pelas alunas, o que supõe práticas metodológicas tradicionais, pouco motivadoras e convidativas à leitura. São práticas criticadas por Cosson (2015), Colomer (2007) e Bourdini e Aguiar (2003), Zilberman (1988) e Walty (2011), por exemplo, no capítulo dois dessa pesquisa.

Reitera-se, dessa forma, que parecem bastante abismáticas as diferenças entre as leituras das obras indicadas pela escola e as que os alunos fazem por conta própria. Mesmo que se use o argumento dos objetivos pretendidos com a leitura, e do processo de escolarização como fatores que podem dificultar o apreço pelos textos ou obras lidas, tendo em vista a função da escola, deve-se considerar que o trabalho com a leitura precisa viabilizar, inicialmente, uma recepção mais convidativa e aguçadora do desejo de ler literatura, para que se possa despertar o gosto e o hábito pelos livros. O certo seria considerar que:

> A literatura é veículo de evasão, mas pode também constituir importante instrumento de crítica social; a literatura é instrumento de catarse, de libertação e de apaziguamento íntimos, mas é também instrumento de comunicação, apto a dar a conhecer aos outros a singularidade da nossa situação e capaz de permitir, por conseguinte, que comuniquemos através daquilo que nos separa (Aguiar; Silva, 1979, p. 139).

Tomar a literatura pelas suas mais diferentes funções é uma das maneiras mais eficazes para conduzir a recepção aos seus leitores e de fazê-los experimentar a carga potencialmente significativa dessa arte, garantindo adesão "como síntese e projeção da experiência humana" (Candido, 1972, p.82). Portanto, trabalha-se sob a perspectiva de que a literatura não é alheia à vida e à realidade da qual pertencem obra e leitores. Isso fica claramente demarcado nas teorias da Estética da Recepção, em Jauss (1996), com o processo de atualização das obras literárias e palas experiências dos leitores, considerando seu conhecimento de mundo, mediante sua atuação no texto, aspecto descrito minuciosamente por Iser (1996).

Cânone e *best-seller* parecem ocupar lugares bem distintos. Uma relação afetiva e personalizada com a leitura é presenciada com este, enquanto aquele tem, pelas metodologias utilizadas, distanciado os leitores de uma experimentação semelhante. Pela ótica das alunas pesquisadas, é possível uma adjetivação que, em muito, distancia essas

literaturas, percebida, sobretudo, na linguagem e seu nível de dificuldade e na recepção mais livre, fluida e dentro de suas perspectivas e preferências.

Dessa forma, é notória a necessidade de a escola pôr em prática as orientações de Bordini e Aguiar (1993) quanto a tais questões, especialmente, de lidarem com um público diversificado e com interesses variados. Imprimindo, pois, um olhar mais político e democrático sobre a atividade de ler literatura na sala de aula e fora dela, visando ainda os leitores como foco desse processo. Assim, como acontece, faz os alunos terem uma visão negativa da literatura canônica, marcando diferenças que seriam facilmente compreendidas por eles. Urge que as teorias que norteiam o ensino de literatura e a formação de leitores se façam presentes na escola, para tanto, programas de formação de professores são uma importante medida, some-se a isso o fato de que as Universidades, a partir dos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, podem ser parceiras indispensáveis. Articular diálogos entre essas instâncias formativas desponta como bastante favorável a uma mudança.

A seguir, as alunas foram perguntadas sobre qual a probabilidade de continuarem sendo leitoras dos tipos de livros literários que a escola trabalha ou indica e por quê. As respostas foram:

> **Tulipa**: A escola quase nem indica livros para a gente ler. Eu acho que eu nem lembro quando um professor indicou para a gente…
> **Margarida**: Os professores focam mais naquilo que vai cair na avaliação.
> **Rosa**: A probabilidade de indicarmos é pequena.
> **Tulipa**: Falta incentivo dos professores para a gente ler um livro.
> **Margarida**: Eu sei que nem todos os alunos se interessam …, mas, alguns…
> **Violeta**: Quem gosta…
> **Rosa**: Seria melhor se eles indicassem livros no início do ano e eles deixassem a gente escolher as leituras que quer fazer, e a gente escolhe, como ela estava falando que escolhia na biblioteca. A gente escolhia um dos livros recomendados, lia, e mais para o meio do ano a gente discutia sobre o que a gente leu.
> **Margarida**: Isso, roda de conversa.

É notória a falta de incentivo a indicações de leitura nas turmas pesquisadas, aspecto já citado em respostas dadas a perguntas anteriores. A escola é um dos agentes promotores de leitura mais importantes da sociedade e exerce uma responsabilidade incalculável no processo de formação de leitores. Seu papel é colaborar para que se tornem críticos e autônomos para trilharem seus caminhos e agirem socialmente, a partir da compreensão de sua realidade e de si mesmo de maneira justa, igualitária e fraterna. Isso supõe pensarmos que essa falta dos ambientes escolares pode ser, em muito, responsável pelos resultados deficitários dos índices de leitura no país, conforme os resultados descritos na introdução

deste trabalho. A falta de convívio e contato com os livros é um dos fatores responsáveis pela recusa destes.

Mais uma vez é perceptível, nas metodologias trabalhadas em sala de aula com os textos literários, a escolarização errônea da literatura, que segundo Soares (2011), falseia o verdadeiro sentido das obras literárias, uma vez que parecem se resumir às avaliações. Também implica, segundo Leal (2011), pensarmos no papel do mediador e em políticas públicas de formação de professores que sejam capazes de transformar a realidade da leitura no Brasil.

Sob o panorama apresentado, as alunas afirmam categoricamente que a probabilidade de indicarem a outros leitores as leituras realizadas na escola é pequena, a justificativa reitera o que apresentamos anteriormente, assim como também reafirmam a falta de incentivo dos professores, considerando a responsabilidade não apenas ao docente de Língua Portuguesa, mas os de outras disciplinas também.

Além dos fatores citados acima, podemos supor as diferenças demarcadas sobre as obras lidas por vontade própria e as que a escola indica. Como sabemos, o cânone, geralmente, se constitui de obras cujo grau de complexidade é maior, devido ao estilo de seus escritores e de um interesse completamente artístico, ou seja, um trabalho mais apurado na seleção vocabular, na organização das ideias veiculadas nas obras e da plurissignificação dos enunciados. Cumpre ressaltar que não é que o *best-seller* não apresente as características mencionadas, mas de demarcá-las mais vívidas nas obras canônicas.

Ademais, é indispensável orientar os estudantes também a perceberem os horizontes e a distância estética presente em diferentes manifestações culturais, cabendo a escola essa importante tarefa, uma vez que se trata de um espaço democrático e político na veiculação e difusão da arte, da cultura e do conhecimento em sua maneira ampla. Compreendê-las naquilo que as diferencia, mas também aproxima, assim como também da validade de cada uma delas na formação de um leitor crítico e consciente de suas leituras e de suas escolhas.

Portanto, é imprescindível a compreensão dos alunos de que a leitura não acontece de igual maneira por serem, cânone e *best-seller*, produções literárias oriundas de diferentes grupos culturais, os quais podem estar centrados em diferentes perspectivas de produção e abordagem estético-literária.

Finalizando as respostas, as participantes citam a falta de espaço para suas escolhas e leitura dos textos lidos na escola. Apontam, inclusive, formas pelas quais os professores deveriam proceder na indicação dos livros lidos. Suas sugestões abarcam práticas metodológicas mais centradas na liberdade tanto de escolha quanto de serem ouvidos na socialização das leituras realizadas, a partir de discussões, reiterando as teorias apresentadas por Rezende (2012), Rouxel (2012), Dauster (2003) e Faria (2004), que tratam dessas

questões e da necessidade de se fazerem parte do processo de formação dos leitores em ambientes escolares.

Ademais, ainda demarcam a biblioteca como um espaço favorável às suas escolhas e leituras, assim como ressaltam um tempo em que possam frui-las e sentir suas potencialidades, supondo um itinerário formativo à longo prazo. Barthes (1987) assevera que a leitura é uma espécie de desafio denso, onde é preciso mergulhar, penetrar, a fim de senti-la enquanto realidade virtual, por essa razão, renega a pressa por torná-la opaca, sem sabor e roubar-lhe o prazer.

Portanto, não se trata apenas de dar aos alunos a liberdade de escolha, mas de fazê-los experimentar e sentir as potencialidades do texto literário, a partir de um trabalho de acompanhamento da leitura que leve em consideração o processo do antes, durante e depois, segundo orienta Solé (1998). O verdadeiro mergulho e imersão na leitura acontece, principalmente, no durante, etapa mais difícil e mais densa e que requer, pois, mais dedicação dos alunos e do educador, consequentemente, exige um cronograma que dê tempo suficiente aos leitores. Conforme citamos no referencial teórico deste trabalho, no capítulo 2, temos a nosso dispor um terreno frutífero de teorias, no entanto, ainda muito distante da realidade e do cotidiano das escolas. Estamos estudando os problemas nas academias, avançando e criando soluções que nem sempre alcançam as instituições de ensino da Educação básica.

5.2.5 *Best-seller* e cânone: diálogo como possibilidade

Essa categoria reúne quatro perguntas que objetivam saber a opinião das estudantes pesquisadas a respeito da possibilidade de a escola trabalhar com seus livros escolhidos e lidos por conta própria, e a abertura de espaços dialógicos entre suas obras preferidas e as indicadas pela escola.

Indagadas se acreditam ser possível a escola trabalhar com os textos literários que escolhem e leem por conta própria e como isso poderia acontecer, as estudantes revelaram o seguinte:

> **Tulipa**: Sim.
>
> **Violeta**: Sim.
>
> **Rosa**: Sim.
>
> **Margarida**: Depende muito da matéria.
>
> **Rosa**: A literatura, em geral, já engloba bastante coisa.
>
> **Margarida**: Exatamente como ela falou, após a leitura de livros que a gente escolhesse, a gente montava uma roda de conversa…
>
> **Rosa**: Aí a gente discutia o que cada um leu, aí quem se interessasse poderia ler esse livro também.
>
> **Margarida**: Isso, troca troca.

> **Rosa**: Já seria um jeito de fazer o pessoal se interessar, porque se eu estou falando do livro e a pessoa se interessou, ela vai atrás.

Inicialmente, as alunas pesquisadas são categóricas nas suas afirmações e respondem positivamente à pergunta. Acreditam que este é um trabalho possível e consideram as várias disciplinas escolares, tendo em vista o alcance interdisciplinar que a literatura alcança pela abordagem de muitos conhecimentos. Alinhadas à perspectiva de Barthes (2002) ao asseverar que "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[...]" (Barthes, 2002, p.17).

Inferimos, pois, que estabelecer relações dialógicas entre as leituras pessoais e as que a escola indica é plenamente possível. Isso supõe afirmar que o olhar atento do professor aos horizontes de leitura, subjetividades e identidade literária dos estudantes pode ser, potencialmente, favorecedor de um trabalho com leitura mais democrático e político. Sobretudo, porque permite um processo de seleção de livros dentro das perspectivas individuais dos estudantes, e embora não atenda a particularidade de cada um, na sua individualidade, poderá sugerir obras que despertem seus gostos e interesses. Conforme vimos, as teorias que abordam tais questões são mais contemporâneas, o que nos permite inferir que os professores que tiveram uma formação anterior a elas, não tiveram acesso nas universidades, sendo, pois, aspectos que lhes são desconhecidos, por essa razão, reiteramos a necessidade de programas de formação de professores e da articulação das instituições de ensino superior com a educação básica.

É lógico que isso vai exigir do educador o conhecimento de um acervo considerável de livros, assim como também ouvir os estudantes sobre suas leituras preferidas, sejam elas canônicas ou não. Como vimos, na análise do questionário, as obras da literatura de massa com os seus *best-sellers* estão ratificadas no repertório de uma parcela considerável dos leitores pesquisados, implicando se pensar um trabalho com a leitura da literatura que reconheça essas obras como uma ferramenta a mais na formação de leitores na escola.

As respostas das alunas além de demonstrar essa realidade como plenamente possível, também expressam como ela poderia acontecer, reiterando o que já ressaltaram em respostas a questões anteriores. Segundo elas, os livros escolhidos e lidos podem ser socializados em roda de conversa, a partir de discussões de suas leituras. Acreditam que esse tipo de metodologia é uma forma de suscitar interesse nos colegas de turma, chamando sua atenção e curiosidade para a partilha de livros entre si.

A proposta sugerida é uma importante estratégia metodológica para se trabalhar a intertextualidade pelas possíveis relações dialógicas que podem estabelecer, ademais, é um

momento muito importante para a atualização das obras lidas. Leite (1983) afirma que as escolhas dos textos lidos em sala de aula devem acontecer em consonância com os alunos e seus interesses, sobretudo, porque essa é uma maneira de criar uma atmosfera que estimula a curiosidade e o diálogo.

É, portanto, uma sugestão de trabalho que pode ser abraçada pelo professor e incorporada à rotina da sala de aula, tendo em vista a facilidade de pô-la em prática. Some-se a isso o fato de estar em consonância com as teorias que defendem uma proposta de leitura sob as perspectivas dialógica e subjetiva, em que espaços como esses são fundamentais para formar na escola uma verdadeira comunidade de leitores. São percebidas, pois, em Petit (2009), Langlade (2012), Houdart-Merót (2012), Aguiar (2011) e jouve (2012). Teorias que possibilitam que as leituras espontâneas dos alunos e da escola estejam em um mesmo espaço e dialoguem entre si. Para tanto, a mediação do professor e sua sensibilidade aos leitores é indispensável.

A próxima pergunta intentou saber das alunas pesquisadas se durante suas trajetórias como estudantes do Ensino Médio, foram abertos espaços para falarem dos seus livros literários preferidos. As respostas são as apresentadas a seguir:

Margarida: Não.

Rosa: Não.

Tulipa: Não.

Violeta: Não.

Tulipa: A gente queria comentar com mais gente.

Fica evidente a falta de espaços para falarem de seus livros preferidos e do desejo de partilhar com os colegas essas leituras. Mostram, portanto, como as práticas metodológicas centradas na partilha e diálogo podem ser eficazes para a criação de uma verdadeira comunidade de leitores, uma vez respeitados os direitos de escolha e de voz podem ser traçadas diferentes estratégias a fim de fazê-las realidade em sala de aula, e compreender também outros espaços, como a biblioteca, por exemplo. “[...]A partir daí, podem-se propor atividades em que o estudante tenha que justificar suas decisões, falar dos assuntos preferidos, contar como se deu seu encontro com o livro a ser lido” (Aguiar, 2011, p.253)

Nessa perspectiva, também é muito importante que o professor se envolva completamente no processo e que possa, inclusive, partilhar suas diferentes experiências de leitura com os alunos, sendo, pois, um incentivador do ato de ler, a partir de exemplos concretos, mostrando-se aos alunos como um leitor experiente e que tem suas preferências de leitura. Faria (2004) afirma que para formar leitores, devemos considerar o papel da

mediação, tendo em vista que tal papel só poderá ser suficientemente exercido por aqueles que amam os livros.

Em conformidade com as respostas e reivindicações das participantes da pesquisa, Petit (2009) aborda a leitura como uma atividade de narração que permite o estabelecimento de vínculos entre os leitores e os fragmentos da leitura, e entre si mesmos, pela ideia de comunidade, por se sentirem incluídos em grupo e universos culturais. “Ainda mais quando essa leitura não provoca um decalque da experiência, mas uma metáfora” (Petit, 2009, p.15).

Nesse sentido, verificamos que a escola tem falhado bastante na promoção da leitura literária, por afastar de seu cotidiano práticas muito simples de serem executadas em sala de aula, sobretudo por ser um espaço que deveria favorecer uma participação mais efetiva dos leitores, no que tange à partilha de diferentes conhecimentos e experiências, sobretudo, pela sua importante dimensão política e democrática, ou seja, uma perspectiva sempre dialógica e coletiva. Aspectos inerentes ao processo de formação de leitores na escola. As falhas supracitadas podem estar diretamente relacionadas ao desconhecimento das teorias apresentadas no referencial teórico, o que demanda do poder público responsável medidas como formação de professores, a fim de que se façam conhecidas e possam transformar a realidade da sala de aula.

A pergunta seguinte buscou saber das estudantes pesquisadas se acham importante a abertura de espaços na sala de aula para falarem de seus livros preferidos e por quê. As respostas foram as apresentadas a seguir:

> **Rosa**: Sim, ajuda a expressar, porque a gente externaliza para os alunos, para os colegas, isso pode influenciar as outras pessoas também a externalizar. O que já vai fazer bem para a pessoa em si e ainda vai compartilhar parte do conhecimento que ela adquiriu.
>
> **Margarida**: influenciar pessoas mais tímidas que, pela leitura de um livro, conseguem conversar e se expressar com as outras pessoas. Compartilhar uma conversa interessante. Ajuda bastante a pessoa a ser mais sociável.
>
> **Tulipa**: Ainda mais quando a gente lê uma coisa que a gente acha tão mágico. Alguém leu, alguém sentiu o que eu senti!?

Não há dúvidas de que, pelas respostas das alunas pesquisadas, esse espaço seja imprescindível, e de como o desejo de partilha é inerente às leituras que amamos, muito mais que isso, como um discurso sincero e apaixonado pode suscitar a vontade e o desejo pela leitura. Isso é demarcado não na voz das teorias, mas dos próprios leitores. Ademais, reconhecem os benefícios que pode trazer aos demais alunos, como, por exemplo, a influência ao desejo de externar opiniões, impressões e interpretações dos textos lidos. Inclusive, por ser uma importante estratégia metodológica para atingir até os alunos mais tímidos, contribuindo para que sejam mais sociáveis. Sob esse panorama, compreende-se que:

> os leitores apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado (Petit, 2008, p.24).

É esse sentido de apropriação e de envolvimento com o texto lido que precisamos despertar nos alunos, assim como dar a eles espaços para que se sintam livres para conversar, opinar e construir sentidos e significados acerca de suas leituras. Lemos para buscar conhecer a nós e ao mundo, a leitura nunca deve ser estanque e sem pretensos objetivos, os quais abarcam desde os individuais de cada leitor, aos da escola.

Pensá-la sob essa perspectiva conduz a um trabalho mais significativo, centrado no diálogo, na partilha e na construção coletiva de conhecimentos, revelando a sala de aula como um espaço que ouve, acolhe e amplia saberes. É também uma ótima oportunidade para o professor avaliar o que os alunos compreenderam e interpretaram dos textos lidos, desfazendo possíveis equívocos e vencendo desafios interpretativos que venham a surgir das obras lidas. Porque, "o desafio é mediar aquilo que vem do texto e o que cada leitor acrescenta. Distinguir-se-ão igualmente, entre as configurações subjetivas, aquelas que são compatíveis com o que diz o texto e aquelas que não o são" (Jouve, 2012, p.61).

As experiências de leitura, a partir das trocas, estimulam a participação e são motivadoras e contagiantes, constituindo-se, pois, como uma alternativa metodológica bastante citada pelas alunas pesquisadas. A magia e alquimia da leitura representam o poder que exercem nossas palavras quando nos referimos ao que nos identificamos, amamos e desejamos que os outros também sintam. E nessa alquimia, implica considerar tudo, o importante é tentar abarcar a totalidade dos leitores e da leitura. Nesse sentido, círculos de leitura e clubes de leitura são importantes sugestões metodológicas a serem adotadas na escola, tendo em vista a opinião dos alunos sobre o desejo da leitura como partilha.

Assim, "esses textos que alguém nos passa, e que também passamos a outros, representam uma abertura para círculos de pertencimento mais amplos, que se estendem para além do parentesco, da localidade, da etnicidade" (Petit, 2008, p.112). Todas essas questões são melhor compreendidas quando a escola propicia encontros entre os leitores e as leituras que os interessa, assim como as amplia, sem desconsiderá-los na sua identidade literária e seus repertórios de leitura, sabendo empurrá-los para novos desafios.

A última pergunta dessa categoria indagou as participantes sobre como elas avaliam a possibilidade de a escola trabalhar os textos literários a partir dos diálogos entre as suas leituras preferidas (de gosto pessoal) e as indicadas por ela. As respostas foram:

> **Rosa**: Sim, é só permitir um pouco mais de tempo, porque como literatura, normalmente são mais clássicos, então demora mais para a gente pegar o gosto naquele livro, porque é mais técnico, praticamente. A linguagem é mais certinha e a gente tem que ter um tempo para processar o que a

> gente leu. Quando a gente vai ler o que já gosta, é mais rápido até, então dá para conciliar isso… e é importante conhecer os clássicos também, porque querendo ou não é importante a gente saber da história, da cultura nacional, mundial, então é bom lê aquilo, só que quando é obrigado ou tem pouco tempo, aí dificulta.
>
> **Margarida**: Isso, gera desinteresse…mas, como é obrigação a gente tem que lê… não é porque somos desinteressados também, todo mundo aqui faz a sua parte na escola, mas é como ela falou, eles estipulam pouquíssimo tempo, então…
> **Tulipa**: Se a gente vai ler um livro, a gente que se expressar, discutir, vai falar sobre ele, vai se questionar…
> **Rosa**: E se não entendeu, eu preciso ler de novo…
> **Tulipa**: Até porque pela leitura você vai ter que questionar … o prazo para leitura é totalmente errado. Como que você vai sentir uma coisa se você está apressado.
> **Margarida**: A vontade de ler um livro e ter que ler um livro é bem diferente, entendeu?
> **Tulipa**: É isso, a forma como você lê um livro e se sente confortável. A pressa tira o entendimento do livro… a forma como a escola abrange a leitura, a literatura, tira a graça, o prazer.

Primeiramente, não há dúvidas de que suas avaliações são positivas quanto a essa possibilidade. Conforme as alunas, pesa como fator negativo o pouco tempo estipulado para leitura pelos professores. A pressa gera desinteresse e, somada a obrigatoriedade de terem que ler por ser uma atividade que, geralmente, se cobra nota, rouba o gosto pela leitura. Assim, mesmo que se mostrem interessados, o pouco tempo inviabiliza a experimentação da leitura como algo prazeroso e que desperte gosto. Sobretudo, porque os clássicos são livros que demandam uma leitura mais atenta e podem requerer dos leitores leitura e releitura para que sejam vencidos os desafios de compreensão e interpretação.

Segundo as respostas, infere-se uma visão da literatura canônica como uma leitura difícil e exigente, sendo a linguagem a grande responsável pelos maiores desafios de compreensão e interpretação das obras ou textos lidos na escola. Bourdieu (2007) assinala exatamente tal questão, para quem a arte erudita, de maneira geral, costuma exigir dos seus apreciadores o conhecimento de seus códigos estéticos, sendo a escola uma das grandes responsáveis por isso.

Em contrapartida, classificam as suas leituras de gosto pessoal e escolhas espontâneas como uma leitura mais rápida, implicando pensarmos a facilidade da linguagem. Vimos, em respostas ao questionário e em categorias anteriores, a predileção por leituras mais contemporâneas, sendo os *best-sellers* da cultura de massa as mais indicadas pelos estudantes. Obras cuja linguagem costuma ser menos exigente e de fácil apreensão, com temáticas bastante próximas dos anseios dos leitores jovens, principalmente. Em virtude dessas questões, as alunas pesquisadas os apontam como fatores

favoráveis ao encontro entre suas leituras e as indicadas pela escola. Ou seja, por ser uma leitura fácil, podem dedicar mais tempo às obras canônicas.

Ao tempo em que apresentam os entraves que se colocam como desfavoráveis ao apreço pelas leituras escolares, reconhecem a importância de conhecerem os clássicos da literatura pela sua riqueza e diversidade histórica e cultural, em âmbito nacional e mundial. São perspectivas que se fazem presentes em Machado (2002), Calvino (2002), Bloom (1994) e Perrone – Moisés (2016), os quais compreendem o cânone como uma literatura que deve fazer parte do repertório dos leitores, em vista de sua grandiosidade estético-literária e sua capacidade de humanização, a partir das inúmeras e diversificadas reflexões trazidas pelas obras literárias canônicas.

Ademais, as alunas ainda reiteram o desejo de expressão, discussão, e por espaços de fala, pelo direito de refletir e questionar, responsáveis pelo sentir da leitura e por despertarem o gosto e o prazer pelo texto. É bastante nítida a forma como se referem às suas leituras espontâneas e de gosto pessoal, citando *a diferença entre a vontade de ler e a obrigação de ter que ler*, supondo, pois, inferirmos os *best-sellers* como leituras enquadradas na primeira classificação, e o cânone na segunda.

Nesse sentido, é notório que as ações metodológicas devem se fazerem em sala de aula mais convidativas e despertar nos leitores a vontade e o desejo de ler. Para tanto, é necessário um mediador capaz de oportunizar espaços para que isso aconteça, processo mais facilmente realizado se compreende um professor apaixonado pela leitura da literatura. Os bons exemplos são sempre contagiantes.

Portanto, é mister que se repense a forma como os textos são apresentados e recepcionados pelos alunos nas escolas. Observamos que o problema não é o que se lê, mas a maneira como essa leitura é feita, a qual, segundo as alunas pesquisadas não lhes permite sentirem-se confortáveis, nem despertar gosto e interesse, porque a pressa, autoritarismo e obrigatoriedade não permitem que o prazer da leitura seja experimentado, fator crucial para gerar apreço e contribuir para que façamos da sala de aula um espaço de formação de comunidades de leitores para além da escola.

Some-se a isso a percepção dos leitores nos seus interesses e perspectivas individuais de leitura, considerando suas identidades literárias. É perceptível a ausência de oportunidades dialógicas na sala de aula, o que impossibilita, muitas vezes, que os alunos possam estabelecer diálogos entre as obras e textos lidos espontaneamente e os que a escola indica, para eles aspectos muito importantes e possíveis nos ambientes escolares.

5.2.6 Afinal, quem é o leitor de *best-seller*?

Para esta categoria, apresentamos o que nos revelaram os participantes na segunda pergunta da entrevista, qual seja: Levando em consideração a leitura do livro *O diário de Anne Frank* e seu percurso de leitura de textos literários, dentro e fora da escola, como você se definiria hoje como leitor? (É como se você pudesse especificar o seu perfil, revelando que tipo de leitor é você, considere os seus interesses de leitura, seus objetivos ao buscar um livro literário para ler, etc.). As respostas foram as seguintes:

> **Margarida**: É…eu geralmente leio… não leio sempre, só quando o livro realmente me interessa. Não é que… vou ler esse livro! Tem que ser bem interessante… tem que me chamar atenção. Não leio diariamente…eu acho que só por robe mesmo. Não me considero exatamente uma leitora. Posso até ser futuramente, não sei.
>
> **Rosa**: Eu leio às vezes, porque eu quero mesmo… ficção…se me remete a alguma coisa que eu já li. Se eu precisar ler também para a escola, eu leio. Eu leio, só. Eu gosto de ler!
>
> **Tulipa**: Eu também gosto de ler, mas só que eu não leio sempre, só de vez em quando.
>
> **Violeta**: Eu gosto de ler aquilo que me cativa. Eu sou o tipo de leitor que vai a emoções… tem que ter um "tchan". Eu estava lendo *Por lugares incríveis,* eu poderia fazer uso do livro e ver o filme, mas aquilo que é mais bem explicado é o que me cativa… então, tem que ser uma coisa que eu realmente goste, porque a leitura é uma coisa importante. É gostoso de ler e entender tudo, os detalhes. O livro é sempre mais detalhado.

Antes de tudo, ler é sempre uma experiência positiva e depende muito dos objetivos traçados pelo leitor na busca de um determinado livro. Conforme as respostas, fica bastante evidente o perfil de um leitor que tem como objetivo uma leitura mais pessoal, íntima, sobretudo, de gosto. São estudantes que já gostam de ler e que se satisfazem dentro das suas predileções de leitura e apontam motivos particulares para tal. No entanto, o ponto fulcral é o despertar de seus interesses, o qual acontece de diferentes maneiras. Se esse passo inicial acontece de maneira adequada a probabilidade de lerem um livro é bem mais profícua.

De modo geral, há que existir um bônus de sedução e é por esse caminho que os interesses se descortinam. Sobre isso, Jouve (2012) ressalta que não prolongamos contato com um objeto estético que não nos proporciona qualquer tipo de satisfação, assim, se a leitura não nos gera prazer imediato, é bastante provável que a rejeitemos, mesmo antes de termos uma visão de seu conteúdo, ou seja, do que, de fato, tem a nos dizer. "Na ausência de prazer estético, não existe, de fato, razão alguma para manter, ou para se *engajar* na relação com a obra de arte" (Jouve, 2012, p.46). É esse o caminho que os leitores de *best-sellers* deixam claro e nos direcionam para um pensamento de leitura em cujo estímulo é o prazer.

Portanto, despertar o interesse dos estudantes pelo livro deve partir de iniciativas de conquista, principalmente do poder humanizador da literatura, que atinge a sensibilidade dos leitores, entendida como prática humana, consoante Jouve (2012).

É importante concentrar as atenções, a fim de definir o leitor como centralidade do processo. Nesse sentido, toda e qualquer atividade de leitura do texto literário precisa vislumbrar, segundo Iser (1996), os efeitos do texto em sua recepção. Presentificar tais ações como um processo primeiro potencializa a adesão dos leitores à leitura de livros, tanto os de preferência dos estudantes quanto os que a escola indica.

Ao que nos parece, o leitor experimenta um efeito primeiro, que a partir do processo interativo com o texto ou trechos dele, etc., deixa-se envolver e ser ganho pela leitura. Esse efeito, segundo Iser (1996) só pode ser analisado na relação dialética do leitor na sua interação com o texto, em que são mobilizadas suas atividades imaginativas e perceptivas.

Barthes (1972) expressa que o desejo só se forma na recepção do texto pelo leitor, este, por sua vez, deve ser seduzido pelos prazeres da linguagem. Segundo o autor, pode-se inferir que os textos de prazer estão numa apreensão da superfície do texto, ou seja, numa leitura mais confortável e dentro das expectativas do leitor, sendo, pois, os de fruição mais desafiadores, por sua densidade artística e de linguagem.

Destarte, são leitores dentro de perspectivas pessoais de leitura, apreciadores de narrativas que respondem de alguma maneira aos seus interesses, e que lhes remete a algo conhecido, àquilo que lhes cativa, gostoso de ler e entender. Mais propícios ao entretenimento, cuja procura por textos dessa natureza lhes proporciona divertimento, distração, uma leitura mais descompromissada de uma exigência mais crítica e ao que parece, mais distantes das orientações da escola.

Também se verifica que nem todos se consideram leitores vorazes, assíduos, mas que se agarram à oportunidade de encontrarem uma leitura com a qual se identifiquem. Aspecto que, se aproveitado pela escola, pode ir ao encontro de outras propostas de leitura, imprimindo desafios favoráveis à formação de um leitor mais crítico pela apreensão de um amplo repertório de leitura.

O *best-seller* tem, geralmente, como características mais pontuais a facilidade da linguagem, a emergência da atualidade temática, assim como também a aposta na subjetividade de seus leitores, na abordagem de enredos carregados de sentimentalidade. O que favorece um prazer mais imediato.

Consoante ao que afirmamos, Sodré (1988) assevera que os ingredientes que tornam os *best-sellers* tão receptivos são os conteúdos fabulativos que mobilizam a imaginação dos leitores e a aciona, causando sensibilidade. “Com a leitura dos best-sellers, os jovens leitores encontram o prazer da leitura e a relação de alteridade com seus incentivadores, representados pelos amigos” (Lima, 2015, p.193).

Podemos inferir que o leitor de *best-seller* é, segundo Iser (1996), um leitor real, entendido no curso da diacronia, por se situar em um tempo e um momento histórico

determinado. Ademais, adentra o texto com o seu repertório e suas normas e valores, mobilizando diferentes conhecimentos, os quais vão desde seu repertório histórico, científico e cultural, a um conjunto de fatores subjetivos de sua existência.

Assim, entram em questão experiências de vida e compreensão de mundo. São, portanto, leitores que costumam ver a leitura a partir de suas perspectivas de vida (anseios, angústias, ideais, amores, inquietações existenciais, etc.), buscando aquilo que lhes responde ou melhor lhes ajude a compreender o mundo e a vida, em um momento, geralmente, presente.

Nesse sentido, usar a atemporalidade dos clássicos, considerando suas temáticas, em muito, dentro das perspectivas supracitas, seria muito importante para que percebessem que essas obras também podem permitir tal compreensão. Principalmente porque são estudantes que já gostam de ler ficção.

Conforme as respostas, as participantes escolhem as suas leituras dentro de suas predileções e gostos pessoais, ou seja, têm que, de alguma forma, remeter a algo já lido, supondo a intertextualidade como aspecto inerente às suas leituras e escolhas. Nesse sentido, a identidade literária apresenta-se como um dos fatores cruciais na formação do leitor, tendo em vista seu repertório e o que compreende seu horizonte de leitura. É um leitor atento ao mundo, ao seu tempo e à sensibilidade humana, sobretudo, na perspectiva de sua capacidade de sentir.

Consoante as participantes, pode-se inferir que o leitor de *best-seller*, como qualquer outro, gosta de ler aquilo que lhe cativa, de sentir-se conquistado e de experimentar fortes emoções, apegado aos detalhes, talvez porque essas obras costumam trabalhar com descrições excessivas, reduzindo os espaços vazios, e, consequentemente, grandes desafios na leitura, por isso causa uma adesão mais rápida. Ou seja, uma interpretação mais fluida e menos exigente.

Por tais características, vão muito ao encontro das perspectivas de Iser (1996) ao descrever os romances de tese, e de Jauss (1994) ao se referir às obras culinárias. O que não significa dizer que não tenham qualidade, mas que reduzem muitos aspectos estético-literários, os quais costumam ser um critério bastante usado nas obras canônicas, tendo em vista a sua natureza inteiramente artística e a intenção dos grupos culturais que a produzem.

Portanto, são estudantes que gostam de ler, no entanto, fica bastante evidente a falta de incentivo da escola no engajamento a um trabalho mais voltado à formação do leitor, não apenas o escolar, compreendendo-o restritamente nesse espaço, mas para além de seus muros. O compromisso deve ser com a formação de um leitor maduro e crítico, suficientemente capaz de compreender a leitura nos seus múltiplos benefícios, e como

processo sempre vivo e necessário ao seu crescimento humano, intelectual e profissional, tendo em vista a sua inserção na sociedade.

Em se tratando, exclusivamente, da literatura, a adesão à ficção é um fator extremamente importante e deve ser considerado e valorizado pelas instituições de ensino, porém, é indispensável que se pense alternativas metodológicas potenciadoras do gosto, prazer e fruição da leitura. Assim, podemos supor que um maior convívio com as obras e textos literários é crucial para o incentivo à leitura e apreço pela literatura.

Reconhecer as perspectivas de cada estudante nas suas predileções de leitura, seja de obras *best-sellers* ou canônicas deve ser o ponto de partida para itinerários formativos dos leitores, compreendendo-os na sua diversidade e realidade cultural. Assim como respeitando as suas escolhas de leitura, mas também construindo alicerces para que possam experimentar outros livros e ampliem seu repertório, encarando a diversidade da leitura como uma importante oportunidade de crescimento pessoal, humano, profissional e intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresenta reflexões acerca da leitura de *best-sellers* em uma escola pública estadual do município de Buriti dos Lopes – PI. O público alvo é constituído de

alunos e professor de duas turmas de terceiras séries do Ensino Médio, com os quais desenvolvemos uma pesquisa de campo, realizada em duas etapas, a saber: questionário e entrevista. Buscamos perceber, mais especificamente, se essas obras eram lidas pelos alunos e como a escola as recepciona, tendo em vista a literatura canônica como centralidade do ensino de literatura na escola e as subjetividades e preferências de leitura dos estudantes pesquisados.

A primeira etapa da pesquisa tratou da análise do questionário, cujo objetivo foi verificar se os *best-sellers* faziam parte do repertório de leitura dos alunos pesquisados e como se delineia em sala de aula o ensino de literatura, focalizando, portanto, o conhecimento de questões sobre o ensino de literatura, formação de leitores e preferências de leitura, e o diagnóstico da presença e recepção do *best-seller* na escola.

A segunda etapa investigou, mais especificamente, as subjetividades e intersubjetividades envolvidas na recepção do *best-seller*, e o ensino de literatura na escola, considerando o leitor e suas preferências de leitura. Participaram desse segundo momento apenas uma amostra de quatro alunos, cujo critério de escolha foi selecionar, a partir das respostas dadas ao questionário, leitores efetivos de *best-seller* e que tivessem lido em comum um mesmo livro enquadrado nessa categoria, no caso da pesquisa, *O diário de Anne Frank, best-seller* bastante citado nas respostas dos participantes da pesquisa com relação à leitura marcante e inesquecível nas suas trajetórias de leitores. Obra basilar da segunda etapa da pesquisa.

Com o questionário verificamos a presença da literatura de massa na escola e a necessidade de se levar em consideração esses estudantes nas suas subjetividades e preferências de leitura. Ademais, indicam muitas metodologias do professor, usadas na abordagem das obras canônicas, como uma das grandes responsáeis pela falta de apreço por essa literatura.

Os resultados obtidos com a entrevista nos permitiram compreender o perfil dos leitores de *best-sellers* e em que medida os horizontes de leitura desses sujeitos escolares se delineiam, tendo em vista a leitura e a recepção de obras do cânone e da literatura de massa. A partir de suas respostas, as participantes da pesquisa demonstram, entre outras questões, uma relação bastante íntima com suas leituras – os *best-sellers* lidos, assim como a experimentação de gosto e prazer não percebidas na recepção das obras canônicas. Também reivindicam espaços favoráveis a uma leitura mais dialógica dos textos lidos, implicando, pois, oportunidades em que possam falar de seus textos preferidos e participar das escolhas das obras trabalhadas em sala de aula. Portanto, evidenciam a necessidade de se considerar a visibilidade dos leitores e suas identidades literárias.

O apanhado dos dados, portanto, nos permite afirmar que a teoria apresentada no capítulo dois e três deste trabalho confirmam-se, em muito, nos resultados anteriormente citados. O ensino de literatura ainda se realiza nas escolas a partir de metodologias tradicionais e de forma bastante impositiva e autoritária. Conforme a pesquisa, falta espaço para a experimentação das potencialidades do texto literário, sobretudo, da oferta de mais obras e textos indicados pelo professor de Língua Portuguesa. São, portanto, questões bastante problemáticas porque costumam ser frequentes no ensino de literatura nas escolas, como se verifica na pesquisa de Cereja (2015), por exemplo. É necessário avançarmos no sentido de superar o tradicionalismo, para tanto, os novos estudos acadêmicos são esclarecedores e potenciais para transformar realidades.

Também se verifica um emudecimento do estudante frente às leituras realizadas, as quais se efetivam, principalmente, por meio de textos curtos e fragmentos de obras literárias, supondo pensarmos uma escolarização errônea e imprópria da leitura literária na escola. Ademais, servem a propósitos que costumam reduzir os textos a resoluções de atividades. Esse percurso faz com que os alunos pesquisados se sintam desinteressados pelas obras canônicas.

Em sentido oposto, pudemos constatar a presença marcante da literatura de massa na escola, considerando os alunos que se denominaram leitores de *best-sellers*, assim como também aqueles de leituras esporádicas. São, portanto, leitores que parecem manter uma relação de gratuidade e prazer com os livros lidos. Contagiados pelas narrativas, sentem a necessidade de partilhar com os amigos as sensações experimentadas, aguçando a curiosidade, o desejo de ler e gerando expectativas. Ingredientes indispensáveis no trabalho com leitura na escola, mas que passa despercebido por muitos docentes.

Ademais, o conhecimento dessa relação mantida com os *best-sellers* pode ser posto em prática na leitura das obras canônicas, propiciando uma recepção dentro das perspectivas dos estudantes. Para tanto, é imperativo o conhecimento destes e de suas identidades literárias, indispensável à seleção das obras indicadas pela escola, sobretudo do cânone.

A experiência literária como algo gratuito deve ser o ponto de partida das leituras realizadas em sala de aula. Realidade perfeitamente exequível a partir de metodologias que favoreçam e incitem uma relação mais dialógica com a leitura. Nesse sentido, atividades como rodas de conversas e clubes de leitura, por exemplo, são excelentes alternativas e vão ao encontro das perspectivas dos alunos.

Portanto, frente à realidade constatada na análise e discussão dos dados nas duas etapas da pesquisa, é notória a presença do *best-seller* na escola, mesmo á margem das leituras escolares e suas orientações de leitura, e a falta em não se utilizar dessas leituras

como uma das ferramentas na formação do leitor crítico, assim como também a falta de espaço para expressão e diálogo das experiências de leitura dos alunos.

Dessa forma, verificamos que cânone e *best-seller* passam a fazer parte do cotidiano da escola e parecem suscitar relações abismáticas na percepção dos participantes da pesquisa. Permitindo-nos inferir a não valorização de suas experiências pessoais de leitura pela instituição de ensino pesquisada e a falta de articulação entre a literatura canônica e a literatura de massa. Talvez ainda pela visão negativa e preconceituosa dessas obras no meio acadêmico e pela centralidade exclusivista das obras canônicas.

Sob esse panorama, a pesquisa é importante porque nos permite pensar a escola como um espaço político e democrático, uma vez que centraliza o leitor em suas diferentes perspectivas de leitura, focalizando a subjetividade como fulcral do processo de formação de leitores. Nesse sentido, essas questões são percebidas nas escolhas de leitura dos alunos e na presença da literatura de massa na escola, com os *best-sellers*.

Ademais, mostra, na voz dos alunos pesquisados, as intersubjetividades envolvidas na recepção e leitura dessas obras, assim como permite uma maior compreensão e reflexão do ensino de literatura na instituição escolar pesquisada, no que concerne à leitura dos textos e obras canônicas. Mostrando, portanto, a necessidade da valorização dos estudantes nas suas preferências de leitura e a falta de articulação da escola no aproveitamento dos *best-sellers*.

Além disso, mostra a abordagem insatisfatória do cânone tanto em oferta quanto em metodologias. Permitindo-nos repensar como temos ensinado a arte literária nas instituições de ensino, considerando, sobretudo, o que apontam os estudantes para o alcance de procedimentos metodológicos mais atrativos e estimulantes na condução das atividades de leitura desenvolvidas na sala de aula pelo professor. Conforme os dados, os participantes da pesquisa veem com bastante entusiasmo a possibilidade de diálogo entre as suas leituras de gosto pessoal e as que a escola indica, porém, verificamos, em suas falas, pouca ou nenhuma iniciativa da escola pesquisada nesse sentido.

Por fim, é mister que ainda há muito a se descobrir acerca da recepção da literatura de massa na escola e as inter-relações e subjetividades implicadas na sua leitura, as quais vão desde o processo de escolha ao envolvimento mais profundo com o texto, ou seja, a forma como os leitores mergulham nas obras lidas, garantido a experiência da leitura como algo gratuito e prazeroso.

A experimentação da leitura sob essa perspectiva pode e deve ocorrer na escola, no entanto implica conhecimento dos alunos e de seus horizontes de leitura, sobretudo, porque, como espaço de formação do leitor crítico, precisa oportunizar experiências de leitura variadas e em diferentes níveis de complexidade. Significando, pois, acolhê-los e valorizá-

los a partir de sua individualidade e identidade literária, mas também garantindo o cânone como bem incompressível e direito inalienável do aluno. Processo que só pode ser eficazmente realizado se o professor se mantiver atento e sensível à realidade dos estudantes, considerando seus gostos preferências. Nesse processo, reiteramos a importância de os estudos teóricos que orientam novas perspectivas de ensino de literatura se façam conhecidos pelos educadores, a partir de um alinhamento entre os programas de pós-graduação e as escolas, para tanto torna-se indispensável investir em formação de professores.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura Letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, **2006**.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da Literatura**. 8. ed. Coimbra: Almedina, 1979.

AGUIAR, V.T de; BORDINI, M da G. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado aberto, 1993.

AGUIAR, Vanda T. **O leitor competente à luz da teoria da literatura**. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 124, v. 5/6, p.23-34, jan./mar. 1996.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Era uma vez na escola**: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AGUIAR, Vera Teixeira. Leitura literária e escola. IN: EVANGELISTA, Araci Alves Martin; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A scolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.235-256

ALDIN, Clarice Fortkamp. **A função social da leitura na literatura infantil**. Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Florianópolis, n.15, 2003.

ALVES, Anderson Fernandes; CERQUEIRA, Otto Silva. **O design como incentivo à leitura na geração digital**. Monografia (Graduação em Desenho Industrial) -Universidade São Judas Tadeu. São Paulo: USJT, 2013

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Souza. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1992.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. IN: SOUZA, Renata Junqueira de. (org). **Caminhos para a formação do leitor**. 1 ed. São Paulo: DCL, 2004. P. 37-48

BANBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991

BARTHES, Roland. **Aula**. Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. São Paulo: Cultrix, 2004.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2002.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **Educação e tecnologias**: reflexão, inovação e práticas Lisboa: UAB, 2011.

BORBA, Maria Antonieta Jordão de Oliveira. Literatura e teoria do efeito estético. In:**Tópicos de teoria para o discurso literário**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2004, p. 137-176.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 165-196.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**. (M. Santarrita, Trad.) Rio de Janeiro: Objetiva, 1994.

BORELLI, S.H.S. **Ação, suspense, emoção**: literatura e cultura de massa no Brasil. São Paulo: Estação Liberdade/EDUC/FAPESP, 1996

BORTOLINE et al. **Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação no processo educativo**. Revista destaques acadêmicos, CCH/UNIVATES, v. 4, n. 2, 2012.

BOSI, A. **Literatura e resistência**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996. p.229-254

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CALDAS, Waldenyr. **A literatura de cultura de massa**: uma análise sociológica. São Paulo: Musa Editora, 2000

CALDIN, Clarice Fortkamp. **Reflexões acerca do papel do bibliotecário de biblioteca escolar**. Revista ACB, v. 10, n.2, 2005, p. 163-168

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. 9ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CANDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

CANDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 1988, p. 169-191

CEREJA. William Roberto. **Ensino de literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005

CHARTIER, A.M. Os futuros professores e a leitura. In: Batista, A.A.G.; Galvão, A.M.O. (Orgs.). **Leitura**: práticas, impressos, letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 89-97

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. IN: EVANGELISTA, Araci Alves Martin; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 59-70

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

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1997.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996. P. 77-106

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. Trad. Laura Sandroni. 1 ed. São Paulo: Global, 2017.

COLOMER. Teresa. **A formação do leitor literário**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CÔRTE, Adelaide Ramos; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca escolar**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2011.

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

COSTA, M. M da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007

DARNTON, Robert. **A questão dos livros**: passado, presente, futuro. Tradução de Daniel Pellizzari. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

DARTON, Robert. A leitura rousseauista e um leitor "comum" do século XVIII. In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996. p.143-173

DAUSTER, Tania. Jogos de inclusão e exclusão sociais. IN: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. P.91-116

DÍDIMO, H. As funções da literatura infantil. **Revista de Letras**, v. 11, n. 2, 3 jul. 2017.

DURÃO, Fabio Akcelrud. Variações sobre os equívocos do debate do cânone. **Remate de Males**. Campinas-SP, (34.2): pp. 613-623, Jul./Dez. 2014

ECO, Umberto. **Obra Aberta**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

EPSTEIN, Jason. **O negócio do livro**. Trad. Zaida Maldonado. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versinai.Perspectivas de escolarização da leitura literária. IN: EVANGELISTA, Araci Alves Martin; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO,

Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 11-18

FARIA, Vitória Líbia Barreto. Memórias de leitura e educação infantil. IN: SOUZA, Renata Junqueira de. (org). **Caminhos para a formação do leitor**. 1 ed. São Paulo: DCL, 2004. P.49-60

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. **A formação do leitor jovem**: temas e gêneros da literatura. Erechim, RS: Edelbra, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GELHAUS, Axel. Aspectos cognitivos da literatura. **Pandaemonium**, São Paulo, niversidade de São Paulo, v. 15, n. 19, p. 1-16, julho, 2012.

GERVAIS, Bertrand. Três personagens em busca de leitores: uma fábula. IN: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 39-51

GOULART, Audemaro Taranto; TRINDADE, Viviane de Cássia Maia. O caráter estético do texto literário na formação do leitor. **Revista ContraPonto**, Belo Horizonte, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, v. 3, n. 4, p. 111-128, 2013.
GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996. p.107-116

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler?. In: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996. p.35-74

HOUDART-MÉROT, Violaine. Da crítica de admiração à leitura "scriptível". IN: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2012. p.103-115

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985

HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-Modernismo**: história, teoria, ficção. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34,1996. v.1.

ISER. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. V.2.

JAUSS. Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Editora Ática, 1994.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. IN: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 53-65

JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura**?. Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcio Nilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981

LANGLADE, Gérad. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. IN: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 25-38

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Leitura e formação de professores. IN: EVANGELISTA, Araci Alves Martin; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 263-268

LEBRUN, Marlene. A emergência e o choque das subjetividades de leitores do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. IN: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 133-148

LIBERATO, Yara Goulart. Pergunta de compreensão e interpretação e o aprendizado da leitura. IN: EVANGELISTA, Araci Alves Martin; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 223-234

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996.
LEITE, L. C. M. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LIMA; ET.al. O Best-seller e a formação do gosto pela leitura dos jovens leitores. **Revista Eco Pós**, Goiás, v.18, n.1, 2015, p. 190-204.

MACHADO, A.M. **Ponto de fuga**: conversas sobre livros. São Paulo. Companhia das Letras, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Editora Objetiva: 2002

MAZAURIC, Catherine. "Les moi volatils des guerres perdues", a leitura, construção ou desconstrução do sujeito?. IN: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 89-101

MENEGASSI, Renilson José (org.) **Leitura e Ensino** – Formação de professores EAD; n.19. Maringá, EDUEM, 2005.

MORIN, Edgar. **Cultura de massa no século XX**: neurose. Trad. Maura Ribeiro Sardinha. 9ª ed.. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1997. (Edição brasileira de "O espírito do tempo") 204 p.

NASCIMENTO, T.A.S; BARBOSA, M.L.F. **A influência da escola e da família no estímulo à leitura na educação infantil**. In: BORBA, R; BOTLER. A. (org). Caderno de trabalhos de conclusão no curso de pedagogia. Recife: UFPE, 2006, v1, p.1

PAIVA, Aparecida. Estatuto literário e escola. IN: EVANGELISTA, Araci Alves Martin; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 257-262

PAULINO, Graça. **Literatura, participação e prazer**: novo estudo das formas e estilos literários. São Paulo: FTD, 1987

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 17, núm. 1, 2004, pp. 47-62

PAULINO, Graça. Sobre leitura e saber, de Anne-Marie Chartier. IN: EVANGELISTA, Araci Alves Martin; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 257-262

PAZ, Eliane H. "**Massa de qualidade**." In: I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2004

PEREIRA, Rony Farto. O ponto de vista do leitor em formação. IN: CECCANTINI, Luís; PEREIRA, Rony Farto (org). **Narrativas juvenis:** outros modos de ler. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

PERRONE-MOISÉS, Leila. **Mutações da literatura no século XXI**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

REIMÃO, Sandra. **Mercado editorial brasileiro**. São Paulo: ECA-USP, 2018

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. IN: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 7-18

RECHOU, Blanca-Ana Roig. Educação literária e cânone literário escolar. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 75-79, jul./set. 2010. p.75-79

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009

ROSSATO. Wilson. O que é um best-seller?. **Revista de Letras**. Brasília, ano 01, n. 11, abr.1994.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. IN: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2012. p.165 – 189

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. IN: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 67-87

SANFELICI, Aline de Mello; SILVA, Fábio Luiz da. A formação do leitor literário na escola e a presença da indústria cultural no processo. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 273-284, jan./abr. 2017

SANDRONI, L.C; MACHADO. L.R (Org). **A criança e o livro**: guia prático de estímulo à leitura. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1991

SCHIFFRIN, André. **O negócio dos livros**: como as grandes corporações decidem o que você lê. Trad. Alexandre Martins. Rio de Janeiro: Casa das palavras, 2006

SILVA, Ezequiel Theodoro da **Elementos de pedagogia da leitura.** 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Conferências sobre leitura**: trilogia pedagógica. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira.** 5ª Ed. Porto Alegre: mercado Aberto, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca.** 5ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SILVA, L. N. DA. "Polarização política no mercado editorial brasileiro". Escuta: **revista de política e cultural**, 2018

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. IN: EVANGELISTA, Araci Alves Martin; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SODRÉ, Muniz. **Best-seller**: a Literatura de Mercado. Rio de Janeiro: Ática, 1988

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C da S. C.; ARVALHO Ana Beatriz Gomes (Organizadores). **Tecnologias digitais na educação** - Campina Grande: EDUEPB, 2011.

THOMPSON, John B. **Mercadores de cultura**: o mercado editorial no século XXI. Trad. Alzira Allegro. São Paulo: Editora Unesp, 2013

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola:antilições. IN: EVANGELISTA, Araci Alves Martin; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 49-58

WEINERT et al. **O uso das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar das séries iniciais**: panorama inicial. R. B. E. C. T., v. 4, n. 3, set. – dez. 2011.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

YUNES. Eliana. Leitura como experiência. IN: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. P.7-16

YUNES. Eliana. Leituras experiência e cidadania. IN: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.p. 41-56

ZANATTA. Deise Luiza. A **leitura em licenciaturas de letras e de pedagogia: espaços e modos de ler.** 2019. TESE (doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019

ZANCHETTA, Juvenal. Leitura de narrativas juvenis na escola. IN: SOUZA, Renata Junqueira de. (org). **Caminhos para a formação do leitor**. 1 ed. São Paulo: DCL, 2004. p.91-110

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN Lúcia Osana (org). **Teoria Literária**: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: UEM, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A escola e a leitura literária**. In: ZILBERMAN, R; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola – entre a democratização e o cânone. **Revista Literatura em Debate**, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017. p.20-39

ZILBERMAN, Regina. **Os preferidos do público**: os gêneros da literatura de massa. Petrópolis: Vozes, 1987

ANEXOS

ANEXO A

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Best-sellers na escola: diálogo entre literatura canônica e literatura de massa
Pesquisador: LUZIMAR SILVA DE LIMA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 55489221.7.0000.5214
Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.366.579

Apresentação do Projeto:
As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo Informações básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1876210.pdf de 30/03/2022) e do Projeto Detalhado (PROJETOREFORMULADOCEPUFPI.docx de 28/01/2022).

Desenho:
O presente estudo tem como objetivo compreender a recepção dos best-sellers da cultura de massa e da literatura canônica no processo de formação de leitores do Ensino Médio, de uma escola pública estadual da cidade de Buriti dos Lopes-PI. Para tanto, levantamos questões pertinentes à formação dos leitores em suas subjetividades, considerando seus contextos culturais e configurações de leitura, os quais se fazem para além do ambiente escolar. Pensar o ensino de literatura, hoje, significa considerar os jovens leitores em um contexto dominado pelos meios de comunicação de massa em vista da força crescente da indústria cultural nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Como instituição social, a escola não se isenta de tais questões, estando entre elas a presença marcante da literatura de cultura de massa com os best-sellers no repertório de leitura de muitos estudantes. Dessa forma, observa-se que os alunos constituem-se como sujeitos diversificados e que tem interesses de leitura variados, podendo corresponder a obras enquadradas ou não no cânone literário -centralidade, se não, exclusividade do ensino de

literatura. O fato é que embora de naturezas variadas, tais literaturas passam a ocupar um mesmo espaço. Ante essas considerações, indaga-se: como conciliar estas duas vertentes de leituras? A este respeito, acredita-se ser possível partir do repertório de leituras dos alunos para a inserção de leituras mais complexas, estabelecendo, pois, a possibilidade de uma relação dialógica entre a literatura de cultura de massa e a literatura canônica, garantido ao aluno acesso aos diferentes níveis da cultura literária. Ante o exposto, desenvolveremos uma pesquisa de campo com 50 alunos de duas turmas de 3a séries do Ensino Médio de uma escola Pública estadual da cidade de Buriti dos Lopes-PI com o objetivo de compreender as relações dialógicas entre literatura de massa e literatura canônica na escola. Utilizar-se-á de observação não participante, e de questionários e entrevistas aplicados com professores e alunos das referidas turmas. O questionário (aplicado com todos os alunos das referidas turmas) intenta investigar se os best-sellers são lidos, a frequência como aparecem no repertório de leituras dos alunos e como a escola se apropria dessas leituras. A entrevista (aplicada a uma amostra de 30 alunos - aqueles que se demonstrarem efetivamente leitores de best-sellers) permitirá aprofundar o conhecimento de como essa literatura é aproveitada e que relações os leitores mantêm com suas leituras. Pretende-se, após a análise e interpretação dos dados, desenvolver uma sequência didática, a qual permitirá demonstrar a possibilidade de valorização das experiências de leitura dos alunos a partir de um trabalho que atende e amplia seus horizontes de expectativa.

Resumo:
O presente estudo tem como objetivo compreender a recepção dos best-sellers da cultura de massa e da literatura canônica no processo de formação de leitores de alunos de duas turmas de terceiras séries de uma escola pública estadual da cidade de Buriti dos Lopes-PI. Para tanto, realizaremos uma pesquisa de campo, que tem como procedimentos de coleta de dados: observação não participante, questionários e entrevistas aplicados com professores e alunos. Intentamos por meio destes instrumentos, investigar se os best-sellers são lidos, a frequência com que aparecem no repertório de leitura dos alunos e como a escola se apropria dessas leituras. Buscamos ainda, aprofundar conhecimentos de como essas leituras são aproveitadas e que relações os leitores mantêm com elas; e compreender as contribuições e implicações que escola e leitores percebem da atividade ler best-sellers dentro e fora da escola. Desenvolveremos 5 sequências didáticas que demonstram a possibilidade de valorização das experiências de leituras dos alunos a partir de um trabalho que atende e amplia seus horizontes de expectativa.

Introdução:

Pensar a presença da literatura na escola suscita uma série de questões, dentre as quais se destaca uma ampla problemática em torno das configurações que envolvem leitores, preferências de leituras e contextos subjetivos. Considerando as questões pontuadas, é mister que práticas metodológicas mais abertas ao ouvir e ao experienciar do texto sejam indissociáveis das experiências literárias dos estudantes. Sobretudo, no que concerne aos diferentes âmbitos da cultura literária. Some-se a isso, o fato de que os novos tempos requerem a compreensão de um leitor imerso em um mundo tecnológico diversificado, implicando, pois, se pensar na ampliação da compreensão desse sujeito e suas relações com a leitura, especialmente a literária.Outro aspecto diz respeito ao acesso cada vez mais democrático às diferentes culturas (erudita, popular, de massa), o que coloca no cerne de discussões a receptividade na escola de sujeitos diversificados. Isso, claro, evidencia também a diversidade de leituras dos estudantes, podendo se configurar como problema, visto que como sujeitos culturais diversificados, podem apresentar um repertório de leituras diversificado, incluindo nessa seara a preferência por obras enquadradas ou não no cânone literário. As últimas décadas do século XX têm demonstrado uma força crescente da indústria cultural, que se intensifica no início do século XXI. A presença marcante da literatura de massa na escola passa a reivindicar novos discursos em prol da compreensão de fenômenos, muitas vezes exteriores ao ambiente escolar, que se dirigem diretamente à formação de leitores e preferências de leitura. Fruto do mercado editorial, a literatura de massa tem levantado polêmicas quanto a sua presença na escola e aproveitamento enquanto leitura válida na formação de leitores. Nesse contexto, destacamos as frequentes listas dos livros mais vendidos publicadas em sites de famosas revistas, dentre os quais imperam os best-sellers, literatura discutida e alvo de várias pesquisas. O presente estudo tem como objetivo compreender a recepção dos best-sellers da cultura de massa e da literatura canônica no processo de formação de leitores de alunos de duas turmas de terceiras séries de uma escola pública estadual da cidade de Buriti dos Lopes-PI. Para tanto, realizaremos uma pesquisa de campo, que tem como procedimentos de coleta de dados: observação não participante, questionários e entrevistas aplicados com professores e alunos. Intentamos por meio destes instrumentos, investigar se os best-sellers são lidos, a frequência com que aparecem no repertório de leitura dos alunos e como a escola se apropria dessas leituras. Buscamos ainda, aprofundar conhecimentos de como essas leituras são aproveitadas e que relações os leitores mantêm com elas; e compreender as contribuições e implicações que escola e leitores percebem da atividade ler best-sellers dentro e fora da escola. Desenvolveremos 5 sequências didáticas que demonstram a possibilidade de valorização das experiências de leituras

dos alunos a partir de um trabalho que atende e amplia seus horizontes de expectativa.

Hipótese:

i) a formação do gosto pela leitura da literatura está visceralmente ligada ao que, em princípio, agrada ao leitor, por se situar no seu horizonte de expectativas e estar ligada a sua busca pelo prazer; ii) as condições em que se efetivam as práticas de leitura literária na escola podem estar na base do pouco interesse dos alunos por essa atividade; iii) a intensa prática da leitura de best-sellers pelos alunos pode propiciar à escola uma via de formação do leitor crítico.

Metodologia Proposta:

Neste trabalho será realizada pesquisa de campo (em relação aos procedimentos) tendo em vista a necessidade de recolher os dados junto aos participantes, alunos e professores de Ensino Médio de uma escola pública estadual. Especificamente, os dados serão colhidos a partir de pesquisa aplicada com estudantes e professores de duas terceiras séries de uma escola pública da cidade de Buriti dos Lopes-PI. Para tanto, nosso caminho metodológico compreende a pesquisa qualitativa e interpretativa, uma vez que dado o procedimento de coleta dos dados – observação não participante, questionário e entrevista- precisamos analisar e interpretar os dados de modo a refletir acerca das informações obtidas tendo em vista o tema abordado, as questões norteadoras e os objetivos propostos. Gil (1999) diz que a pesquisa exploratória é de fundamental importância para que se conheça com maior complexidade e profundidade a temática abordada. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa se aplica ao nosso estudo em função do que orienta o autor, porque busca investigar a recepção da literatura de massa e sua interconexão com a literatura canônica no cotidiano de leituras dos estudantes de Ensino Médio e por se utilizar de técnicas de pesquisas qualitativas baseadas em observações, levantamento bibliográfico e entrevistas, indispensáveis à obtenção dos dados. A pesquisa quantitativa também se aplica a esse estudo, em virtude da análise e discussão dos dados, por permitir o levantamento de informações numéricas acerca da presença dos leitores de best-sellers nas escolas, bem como a expressividade da quantidade de leitores na escola pesquisada. Com esse intento investigativo, o universo da pesquisa será constituído por duas turmas de terceira série do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Buriti dos Lopes- PI, compreendendo um público alvo inicial de 50 alunos e o(s) professor(es) de Língua Portuguesa das referidas turmas. Para a obtenção dos dados, procederemos à realização de observação não participante, tendo em vista o contato do observador com os grupos pesquisados - alunos e professores, sem integrar-se a eles. O registro

se dará em diário de campo, uma vez que intentamos a sistematização de experiências para analisar os resultados. À aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas. E à aplicação de entrevistas padronizadas/estruturadas, por seguirem um roteiro. A forma de registro destas se dará por meio de gravação em aparelho celular. Os dados quantitativos e qualitativos obtidos com a observação não participante e aplicação de questionários e entrevistas serão confrontados com as teorias apresentadas no referencial teórico de modo a validá-las ou não. Para uma melhor análise, os dados verificados com o estudo serão analisados, discutidos e interpretados segundo categorias de análise definidas conforme os objetivos específicos, divididas da seguinte maneira:• CATEGORIA 1 - Horizontes de leituras dos estudantes do Ensino Médio;• CATEGORIA 2 - Recepção do best-seller;• CATEGORIA 3 - Recepção do cânone;• CATEGORIA 4 - Interconexão entre literatura de massa e literatura canônica;• CATEGORIA 5 - Contribuições e implicações da atividade de ler best-sellers e cânone dentro e fora da escola.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a recepção dos best-sellers da cultura de massa e da literatura canônica no processo de formação de leitores, no Ensino Médio, em uma escola pública estadual da cidade de Buriti dos Lopes- PI.

Objetivo Secundário:

Traçar os horizontes de expectativa dos leitores do Ensino Médio, de uma escola pública estadual de Buriti dos Lopes - PI, no que tange ao repertório de obras best-sellers e da literatura canônica; Investigar a recepção que a escola propicia para a interconexão entre a literatura da cultura de massa e a literatura canônica; Desenvolver uma proposta de intervenção pautada por um trabalho dialógico entre best-sellers da cultura de massa e cânone literário que possibilite a ampliação dos horizontes de expectativas do leitor em formação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios retirados do documento "Informações básicas":

Riscos:

Esta pesquisa envolve risco mínimo aos participantes, uma vez que, pela natureza dos procedimentos para coleta de dados a implicação de riscos tem possibilidade mínima de afetar o indivíduo, pois a coleta de dados não envolverá intervenção ou modificação intencional na

dimensão fisiológica ou psicológica dos participantes.

Segundo a Resolução 196/96, a pesquisa de risco mínimo corresponde aos estudos que utilizam técnicas e métodos retrospectivos de pesquisa e aqueles em que não se realiza nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos que participam do estudo, entre os quais se consideram: questionários, entrevistas, revisão de prontuários clínicos e outros, nos quais não se identifique nem seja invasivo à intimidade do indivíduo.

O risco que pode advir aos participantes da pesquisa pode ser de cansaço ou aborrecimento ao responder questionários e entrevistas. No sentido de evitá-los, os questionários aplicados serão distribuídos de modo a considerar um prazo para a devolutiva, de forma que os participantes possam escolher um momento adequado para responder. Ao mesmo tempo, nenhuma das informações será usada em contexto escolar para qualquer tipo de admoestação ou punição. A entrevista será previamente agendada e realizada em sala específica.

Quanto ao risco de quebra de sigilo das informações dadas pelos participantes, não será solicitada qualquer tipo de identificação nos questionários e entrevistas, sendo que cada participante receberá apenas um código.

A devolutiva dos questionários respondidos será feita em uma urna (caixa improvisada) evitando que, na entrega na escola, o participante seja identificado. Faremos uma solicitação à escola e aos pais dos alunos de autorização para que eles participem dessa pesquisa, isso será feito a partir de um termo de consentimento livre e esclarecido em que os sujeitos envolvidos serão informados dos procedimentos da pesquisa e decidirão pela participação ou não da pesquisa.

Benefícios:

No quesito dos benefícios – a médio ou longo prazo, os resultados da pesquisa podem trazer à classe dos alunos o benefício de tornar a escola mais atenta à suas preferências de leitura e, assim, propiciar um ambiente mais aberto e flexível para a acolhida de obras que não sejam apenas as canônicas.

Riscos retirados do TCLE:

Prestamos, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, os riscos mínimos que a pesquisa envolve são: possibilidade de incômodo ao participante, durante o processo de coleta de

dados, pelo fato de estar sendo analisado a partir das respostas dadas aos questionários, entrevistas e observação não participante. Como forma de assistência às atividades realizadas, os questionários serão recebidos em sala de aula e levados para casa a fim de que disponha de tempo suficiente e espaço em que se sinta mais à vontade para respondê-los. A entrevista será realizada de modo a respeitar a disponibilidade do participante em participar da pesquisa, escolhendo melhor dia, lugar e horário para realiza-la. Quanto a observação em sala de aula, asseguramos que não haverá qualquer intervenção no cotidiano dos alunos, nem nas práticas metodológicas do professor. Procederemos da forma mais ética possível ao registro dos dados referentes à observação, combinando com o professor (a) os dias e horários mais propícios para tal.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível, de caráter acadêmico, que tem como objetivo compreender a recepção dos best-sellers da cultura de massa e da literatura canônica no processo de formação de leitores, no Ensino Médio, em uma escola pública estadual da cidade de Buriti dos Lopes- PI.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Recomendamos que, nas próximas submissões, as informações apresentadas no documento "Informações básicas" não sejam diferentes das informações apresentadas nos outros documentos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente nº 5.303.006:

1. O termo de confidencialidade precisa ser assinado por todos os pesquisadores envolvidos na pesquisa; (PENDÊNCIA SANADA)

2. Solicitamos revisão dos seguinte ponto nos Termos de Consentimento:

2.1 Incluir a garantia de assistência integral e indenização (Resolução 466/ 2012 e 510/ 2016); (PENDÊNCIA SANADA)

3. Solicitamos o envio do Currículo Lattes dos pesquisadores (principal e assistente); (PENDÊNCIA

SANADA)

4. Solicita-se acrescentar as medidas sanitárias para reduzir o risco de infecção pelo novo coronavirus, uma vez que a pesquisa prevê ações presenciais. (PENDÊNCIA SANADA)

Considerações Finais a critério do CEP:

1° Em atendimento as Resoluções CNS nº 466/2012 e 510/2016, cabe ao pesquisador responsável pelo presente estudo elaborar e apresentar ao CEP RELATÓRIOS PARCIAIS (semestrais) e FINAL. Os relatórios compreendem meio de acompanhamento pelos CEP, assim como outras estratégias de monitoramento, de acordo com o risco inerente à pesquisa. O relatório deve ser enviado pela Plataforma Brasil em forma de "notificação". Os modelos de relatórios que devem ser utilizados encontram-se disponíveis na homepage do CEP/UFPI (https://www.ufpi.br/orientacoes-cep).

2° Qualquer necessidade de modificação no curso do projeto deverá ser submetida à apreciação do CEP, como EMENDA. Deve-se aguardar parecer favorável do CEP antes de efetuar a/s modificação/ões.

3° Justificar fundamentadamente, caso haja necessidade de interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

4° O Comitê de Ética em Pesquisa não analisa aspectos referentes a direitos de propriedade intelectual e ao uso de criações protegidas por esses direitos. Recomenda-se que qualquer consulta que envolva matéria de propriedade intelectual seja encaminhada diretamente pelo pesquisador ao Núcleo de Inovação Tecnológica da Unidade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1876210.pdf	30/03/2022 16:05:35		Aceito
Outros	Curriculolatesluzimar.pdf	30/03/2022 16:04:40	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Outros	curriculolattesdiogenes.pdf	30/03/2022 16:03:38	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito

Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADEII.docx	30/03/2022 16:00:51	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Outros	TCLEMENORII.docx	23/03/2022 11:05:56	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Outros	TCLEALUNOMAIORII.docx	23/03/2022 10:55:11	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Outros	TCLEPROFESSORII.docx	23/03/2022 10:53:31	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOASSENTIMENTOII.docx	23/03/2022 10:52:19	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Outros	termodecomprometimento.docx	30/01/2022 10:15:45	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOREFORMULADOCEPUFPI.docx	28/01/2022 15:12:13	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Outros	QUESTIONARIOPROFESSOR.docx	28/01/2022 15:03:16	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Outros	QUESTIONARIOALUNO.docx	28/01/2022 15:02:28	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Outros	cartadeencaminhamento.docx	28/01/2022 14:59:09	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaopesquisador.pdf	21/01/2022 16:16:41	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Outros	ENTREVISTAPROFESSOR.docx	16/12/2021 14:21:01	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Outros	ENTREVITAALUNO.docx	16/12/2021 14:14:58	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAOInfraestruturaDoutorado.pdf	16/12/2021 13:42:11	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoLuzimarII.pdf	16/12/2021 13:22:04	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

TERESINA, 25 de Abril de 2022

Assinado por:
Emidio Marques de Matos Neto
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, sala do CEP UFPI
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXO - B

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a)

_____,

Gostaríamos de convidá-lo (a), a participar da pesquisa *BEST-SELLER* NA ESCOLA: DIÁLOGO ENTRE LITERATURA CANÔNICA E LITERATURA DE MASSA, cujos objetivos e justificativas são: Compreender a recepção dos *best-sellers* da cultura de massa e da literatura canônica no processo de formação de leitores na Educação Básica. (objetivo geral). Os objetivos específicos são os seguintes: Traçar os horizontes de expectativa dos leitores da educação básica no que tange ao repertório de obras *best-sellers* e da literatura canônica; investigar a recepção da literatura que a escola propicia para a interconexão entre a literatura da cultura de massa e a literatura canônica, garantindo ao aluno acesso aos diferentes níveis de cultura literária na sua formação leitora; desenvolver uma proposta de intervenção pautada por um trabalho dialógico entre *best-sellers* da cultura de massa e cânone literário, que possibilite a ampliação dos horizontes de expectativas do leitor em formação. Este estudo justifica-se pela presença cada vez mais frequente dessa literatura (*best-seller)* na escola e do não acolhimento dela nesse ambiente. Dessa forma, há evidente necessidade de a escola compreender o estudante mediante seus contextos culturais de leitura e suas subjetividades, ampliando espaços para que se pense a relação dialógica que pode haver entre a literatura de cultura de massa e o cânone. Torna-se necessário o estudo do tema no sentido de que poucos trabalhos têm sido realizados sobre a temática. Nesse sentido, a pesquisa irá contribuir para o alargamento de conhecimentos acerca da literatura de massa e as possíveis relações dialógicas que podem ser estabelecidas com a literatura canônica em contexto escolar, de modo a compreender os leitores e suas motivações para esse tipo de leitura. Em outras palavras, este estudo pretende valorizar as leituras que são realizadas fora da escola, e que são do gosto pessoal do leitor como meio que favorecerá a formação do leitor crítico bem como do despertar pelo gosto da leitura do texto literário**.**

Pretendemos averiguar a recepção que a escola faz dos *best-sellers* e que relações dialógicas são estabelecidas entre a literatura de massa e literatura canônica no que concerne à valorização dos estudantes, considerando seus contextos subjetivos e ampliação de horizontes de leitura. Os benefícios desta pesquisa são referentes à elevação do estado de competência leitora dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderão contribuir para melhorar essa competência. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para o reconhecimento das leituras advindas fora do espaço escolar, em especial os *best-sellers*. Além disso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para os sujeitos participantes. Contribuir para o aproveitamento de novas leituras realizadas fora do cânone literário- obras da literatura mais valorizadas consideradas de maior importância; valorizar escolhas pessoais de leitura no espaço da escola; perceber a contribuição dessas leituras para a formação do sujeito leitor.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que os dados serão utilizados somente para os fins desta pesquisa e serão tratados com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Prestamos, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, os riscos mínimos que a pesquisa envolve são: possibilidade de incômodo ao participante, durante o processo de coleta de dados, pelo fato de o aluno estar sendo analisado a partir

das respostas dadas aos questionários e entrevistas. Como forma de assistência às atividades realizadas, os alunos receberão os questionários em sua sala de aula, dispondo assim, de tempo suficiente e espaço em que se sintam mais à vontade para respondê-los. A entrevista será realizada de modo a respeitar o tempo dos estudantes e atividades desenvolvidas na escola, no sentido de não sobrecarregá-los com muitas atividades. Para tanto, os professores das turmas serão previamente avisados e orientarão o pesquisador dos dias de menos atividades na escola ou na disciplina de Língua Portuguesa. Quanto a entrevista, os alunos serão convidados a se dirigirem a uma sala específica para que a respondam da maneira mais agradável possível, as respostas serão gravadas pela pesquisadora em aparelho celular. A sala será também, previamente solicitada à direção da escola; exposição dos dados produzidos pelos alunos à crítica de outra pessoa. Como forma de assistência, garante-se que a identidade do aluno não será divulgada, bem como garante-se que ficará na sala de aula uma caixa/urna para depósito dos questionários respondidos pelos alunos de modo que ninguém além da pesquisadora tenha acesso a essas informações, além disso, o aluno receberá um código de número para identificá-lo, evitando a exposição de seu nome, a entrevista gravada em aparelho celular, também será identificada com código; saída da rotina – necessária, uma vez que para análise dos dados, o aluno será convidado a participar de atividades que requerem respostas a questionários e entrevista, além de outras atividades fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa. Como forma de assistência, a fim de garantir o calendário letivo da escola e o horário de aulas do aluno, a pesquisa será executada em horário regular de aula ou em sua própria casa.

Em vista de vivenciarmos um período conturbado e preocupante no que concerne à pandemia, para a redução dos riscos de infecção pelo novo coronavírus, os questionários serão distribuídos e recolhidos em sala de aula nos dias normais de aula, respeitando as orientações do Ministério da Saúde e da escola quanto a essa questão (uso de álcool gel e máscara, e do distanciamento adequado). Também esclarecemos que os questionários serão entregues pela pesquisadora nas respectivas carteiras dos alunos, a fim de que mantenham um distanciamento adequado. A realização da entrevista se dará em dias diferentes, de modo a atender um grupo por dia em horário específico, para evitar aglomerações. Os alunos serão orientados ao uso da máscara e será solicitado à escola álcool gel nos dias de realização das entrevistas. Ademais, o ambiente em que ocorrerão as entrevistas será organizado de modo a respeitar o distanciamento dos alunos selecionados para tal atividade.

Explicamos que é garantido ao participante indenização por quaisquer eventuais danos causados pela pesquisa, bem como de que terá assistência integral da pesquisadora no atendimento a danos ou complicações decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa em suas diferentes fases de realização, conforme orientam as resoluções 466/2012 e 510/2016.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. O nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias sendo rubricado em todas as suas páginas pelo pesquisador responsável e pelo participante/ responsável legal, uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão em participar da pesquisa, se assim desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Luzimar Silva de Lima, doutoranda em Literatura pelo Programa de Pós- graduação em Letras, da Universidade Federal do Piauí e com ela poderei manter contato pelos telefones (86) 3363-1771/ (86) 994073887. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você

poderá consultar: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFPI - CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA - BAIRRO ININGA. CEP: 64.049-550 - TERESINA - PI. TELEFONE: 86 3237-2332. E-MAIL: cep.ufpi@ufpi.edu.br

Enfim, tendo sido você orientado quanto o teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e objetivo do referido estudo e concorde em participar, pedimos que manifeste seu livre consentimento.

Buriti dos Lopes, ____ de _____ de 2022.

_____

Assinatura do (a) participante/Responsável legal

_____

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

ANEXO C

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada *BEST-SELLER* NA ESCOLA: DIÁLOGO ENTRE LITERATURA CANÔNICA E LITERATURA DE MASSA, sob a responsabilidade da pesquisadora Luzimar Silva de Lima.

Nesta pesquisa, pretende-se construir, a partir de referenciais teóricos da Literatura, a valorização das leituras de gosto pessoal do estudante, especialmente as obras da literatura de massa consideradas *best-sellers.* Nesse sentido, busca-se, especialmente, compreender a recepção da literatura de cultura de massa feita pela escola e as relações dialógicas que ela estabelece com a literatura canônica. Será aplicado, inicialmente, um questionário junto aos alunos de duas turmas de terceira série do Ensino Médio, a partir de uma amostra de 54 alunos de uma escola pública estadual da zona urbana da cidade de Buriti dos Lopes-PI, entre os quais você está incluído. Você participará, inicialmente, dando respostas a esse questionário, o qual será entregue a você em sala de aula, no horário normal. Você poderá levar o questionário para casa para respondê-lo e entregá-lo também em sala de aula em caixa/urna em dia marcado. A pesquisadora analisará suas respostas a fim de identificar se você apresenta em seu repertório de leituras as obras denominadas *best-sellers.*

Em um segundo momento, você poderá ser convidado a participar de uma entrevista, caso se demonstre leitor efetivo de *best-sellers*, que será realizada também durante os horários normais de aula e em dia em que você tiver menos atividades escolares, conforme orientação do professor de Língua Portuguesa, em sala reservada pela direção da escola. A entrevista tem como objetivo ampliar os dados já obtidos no questionário respondido por você.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados apenas com finalidade acadêmica e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em saída da rotina e algum incômodo pelo tempo destinado ao questionário e à entrevista, mas você poderá solicitar, em qualquer tempo, a interrupção desses dois processos caso se sinta indisposto ou incomodado em participar. Assim, os riscos mínimos que a pesquisa envolve são: possibilidade de incômodo, durante o processo de coleta de dados, pelo fato de você estar sendo analisado a partir das respostas dadas aos questionários e entrevistas. Como forma de assistência as atividades realizadas, você receberá o questionário em sua sala de aula e levará para sua casa, dispondo assim, de tempo suficiente e espaço em que se sinta mais à vontade para respondê-lo. A entrevista será realizada de modo a respeitar o seu tempo e atividades desenvolvidas na escola, no sentido de não sobrecarregá-lo com muitas atividades. Para tanto, os professores das turmas serão previamente avisados e orientarão o pesquisador dos dias de menos atividades na escola ou na disciplina de Língua Portuguesa. No segundo momento da pesquisa, você poderá ser convidado a se dirigir a uma sala específica para que responda a entrevista de maneira mais agradável possível, as respostas serão gravadas e registradas pela pesquisadora em aparelho celular. A sala será também, previamente solicitada à direção da escola; exposição dos dados produzidos por você à crítica de outra pessoa. Como forma de assistência, garante-se que sua identidade não será divulgada, bem como garante-se que ficará na sala de aula uma caixa/urna para depósito dos questionários respondidos de modo que ninguém além da pesquisadora tenha acesso a essas informações, além disso, você receberá um código de número para identificá-lo, evitando a exposição de seu nome. A entrevista, gravada em aparelho celular, também será identificada com código; saída da rotina – necessária, uma vez que para análise dos dados, você será convidado a participar de atividades que requerem respostas a questionários e entrevista, além de outras atividades fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa. Como forma de assistência, a fim de garantir o calendário letivo da escola e seu horário de aulas, a pesquisa será executada em horário regular de aula ou em sua própria casa.

Em vista de vivenciarmos um período conturbado e preocupante no que concerne à pandemia, para a redução dos riscos de infecção pelo novo coronavírus, os questionários serão distribuídos e recolhidos em sala de aula nos dias normais de aula, respeitando as

orientações do Ministério da Saúde e da escola quanto a essa questão (uso de álcool gel e máscara, e do distanciamento adequado). Também esclarecemos que os questionários serão entregues pela pesquisadora nas respectivas carteiras dos alunos, a fim de que mantenham um distanciamento adequado. A realização da entrevista se dará em dias diferentes, de modo a atender um grupo por dia em horário específico, para evitar aglomerações. Os alunos serão orientados ao uso da máscara e será solicitado à escola álcool gel nos dias de realização das entrevistas. Ademais, o ambiente em que ocorrerão as entrevistas será organizado de modo a respeitar o distanciamento dos alunos selecionados para tal atividade.

Explicamos que é garantido ao participante indenização por quaisquer eventuais danos causados pela pesquisa, bem como de que terá assistência integral da pesquisadora no atendimento a danos ou complicações decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa em suas diferentes fases de realização, conforme orientam as resoluções 466/2012 e 510/2016.

Os benefícios da pesquisa serão: melhor desempenho dos alunos nas atividades que envolvem leitura, o reconhecimento da leitura dos *best-sellers* – obras do gosto popular lidas por uma parte considerável de leitores nas escolas- como leitura válida para a formação do leitor crítico, bem como dos gostos pela atividade de leitura; contribuir para o aproveitamento de novas leituras realizadas fora do cânone literário- obras da literatura mais valorizadas consideradas de maior importância; valorizar o repertório de leituras pessoais no espaço da escola; perceber a contribuição dessas leituras para a formação do sujeito leitor. E em vista da presença dessas obras na escola, compreender as relações dialógicas estabelecidas entre a literatura de cultura de massa, com os *best-sellers*, e a literatura canônica, centralidade do ensino de literatura.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você ou seu responsável poderão entrar em contato com a pesquisadora: Luzimar Silva de Lima, através do telefone: (086) 99407-3887. Também poderão entrar em contato com o COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFPI - CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA - BAIRRO ININGA. CEP: 64.049-550 - TERESINA - PI. TELEFONE: 86 3237-2332. E-MAIL: cep.ufpi@ufpi.edu.br

BURITI DOS LOPES – (PI), _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Eu aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

_____

Participante da pesquisa

ANEXO D

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS

"*BEST-SELLER* NA ESCOLA: DIÁLOGO ENTRE LITERATURA CANÔNICA E LITERATURA DE MASSA"

Este questionário tem a finalidade de conhecer as práticas e preferências de leitura de alunos das terceiras séries do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Buriti dos Lopes – Piauí, no âmbito da formação de leitores, especialmente, do leitor literário.

O questionário é anônimo e confidencial e segue procedimentos éticos no tratamento de dados de pesquisa.

Obrigada pela sua colaboração.

Leituras habituais

01. Com que frequência lê livros impressos integralmente?

( ) Diariamente.
( ) Semanalmente.
( ) Mensalmente.
( ) Raramente.
( ) Não leio livros impressos.

02. Caso leia livros impressos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:

03. Com que frequência lê livros eletrônicos integralmente?

( ) Diariamente
( ) Semanalmente
( ) Mensalmente
( ) Raramente
( ) Não leio livros eletrônicos

04. Caso leia livros eletrônicos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:

05. Quanto aos livros (sejam impressos ou eletrônicos) que você lê, qual categoria é predominante?

( ) Leio mais frequentemente livros de ficção.
( ) Leio mais frequentemente livros de não ficção.
( ) Leio de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção.
( ) Não leio ou muito raramente leio livros.

06. Quanto às suas leituras espontâneas (ou seja, que não são leituras obrigatórias, seja para estudo,

06. Quanto às suas leituras espontâneas (ou seja, que não são leituras obrigatórias, seja para estudo, trabalho ou outro motivo), qual categoria é predominante?

( ) Leio espontaneamente mais frequentemente livros de ficção.
( ) Leio espontaneamente mais frequentemente livros de não ficção.
( ) Leio espontaneamente de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção.
( ) Não leio ou muito raramente leio livros espontaneamente.

07. Aponte um motivo para suas escolhas espontâneas.

Leituras literárias e ensino de literatura

08. Na sua trajetória como leitor, existe algum texto ou livro literário que você recorda como uma leitura inesquecível (boa, prazerosa, etc,)?

( ) Sim ( ) Não
Em caso afirmativo, cite-a.

---

09. Justifique sua indicação.

_____
_____
_____.

10. Quando o leu pela última vez? [Assinale apenas uma resposta.]

( ) Há menos de um ano. ( ) Entre 1 e 2 anos. ( ) Há mais de 2 anos. ( ) Há mais de cinco anos.

11. Você lê livros/textos de literatura? [Assinale mais de uma resposta]

( ) Porque o professor indica ( ) Por vontade própria
( ) Porque os pais pedem ( ) Por insistência dos amigos
( ) Somente para responder as atividades escolares. ( ) Para fazer prova
( )Outros:_____

12. Como você costuma agir em relação às obras literárias indicadas pela escola?

( ) Lê todas as obras ( ) Lê algumas das obras
( ) Lê quase todas as obras ( ) nunca Lê as obras

13.Como você tem acesso aos livros/textos literários que lê? [Assinale mais de uma resposta]

( )Biblioteca ( ) Livro didático ( )Empréstimo
( ) Internet ( )Compra ( ) Ganha de presente
Outros:_____

14. O que você acha dos livros/textos literários que lê na escola?

( ) Bons ( ) Fantásticos ( ) Difíceis
( ) ótimos ( ) Cansativos ( ) Arcaicos [antigos]
( ) Excelentes ( ) Enfadonhos ( ) Chatos

15. Geralmente, o professor de literatura pede a leitura de textos ou livros literários para? [Assinale mais de uma resposta]

( ) Responder atividade ( ) Fazer roda de leitura
( ) Fazer júri simulado ( ) Fazer algum texto escrito (resumo, resenha, etc.,)
( ) Apresentar oralmente o resumo do texto para os colegas
( ) Preencher ficha de leitura.

Outros:_____

16. Para você, para que serve estudar literatura? [Assinale mais de uma resposta]
( ) Aprender sobre a vida dos principais escritores da literatura brasileira e universal.
( ) Conhecer a época dos principais escritores.
( ) Aprender a ler textos literários.
( ) Aprender as principais características das obras, dos escritores e dos períodos literários.
( ) Compreender melhor o mundo em que vivemos.
( ) Conhecer melhor a cultura.
( ) outros:_____

17. As aulas de literatura geralmente se desenvolvem de que forma? [Assinale mais de uma resposta]
( ) O professor pede a leitura dos textos do livro e a resolução das questões proposta neste material didático e, posteriormente, corrige-as.
( ) O professor lê os textos e os interpreta, esclarecendo o significado dos trechos mais difíceis.
( ) O professor abre com a classe discussão sobre os textos literários, isto é, além de opinar sobre o texto, também ouve a opinião dos alunos.
( ) Os alunos debatem o texto entre si e, posteriormente, a discussão é feita por toda a classe, sob orientação do professor.
( ) Outros:_____

18.Pelo seu percurso escolar e sua experiência com a literatura, o que você acha que foi mais valorizado das leituras e ensino dos textos literários em sala de aula? [Assinale mais de uma resposta]
( ) Saber de cor o nome dos autores e das obras.
( ) Saber de cor as características de um autor ou de um período literário (por exemplo, Classicismo, Romantismo, Realismo, Modernismo, etc.)
( ) Compreender as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito.
( ) Reconhecer nos textos características do período literário a que eles pertencem.
( ) Compreender e interpretar os textos literários.
( ) Ler os textos literários e sentir suas potencialidades e a riqueza estética em suas mais amplas dimensões (objetivas, subjetivas, emotivas, sua atualidade, etc.)
( ) outros:_____

19. O que mais lhe agrada nas aulas de literatura? [Assinale mais de uma resposta]
( ) Os assuntos debatidos, que geralmente são muito interessantes.
( ) A oportunidade para debater assuntos e participar das aulas, a partir das leituras dos textos literários indicados.
( ) Conhecer como um homem viveu, sentiu e pensou em outras épocas.
( ) Vencer os desafios que a leitura proporciona e conseguir compreender um texto literário.
( ) A possibilidade de, partindo dos textos literários, pensar sobre nossa própria vida e nossa época.
( ) Ouvir e aprender os comentários dos textos feitos pelo professor.
( ) Outros:_____

20. O que menos lhe agrada nas aulas de literatura?
( ) O fato de os textos literários serem muito difíceis e exigirem muita atenção do leitor.
( ) A linguagem difícil, antiga e inacessível dos textos.
( ) As discussões são abstratas e distantes da realidade.
( ) As aulas são monótonas e os alunos pouco participam.
( ) outros:_____

21. Nos estudos literários feitos em classe, as relações (comparações, aproximações, contrastes) da literatura com outras obras literárias lidas e outras áreas do conhecimento (história, sociologia, filosofia, etc.) ou com outras artes (pintura, música, etc.) são feitas?
( ) Nunca ( )Quase nunca ( ) Sempre que necessário ( ) Com muita frequência

22. Como seria para você uma aula ideal de literatura? [Assinale mais de uma resposta]
( ) Aulas com discussões ou debates sobre os textos literários ou sobre as obras lidas.

( ) Aulas que estabelecem relações entre a literatura e o mundo contemporâneo, outras artes e áreas do conhecimento.
( ) Aulas que privilegiassem trabalhos extraclasse: pesquisa, seminários, etc.
( ) Aulas voltadas para a leitura de mais textos literários.
( ) Aulas menos expositivas e com menos explicações do professor.
( ) Aulas em que o professor explique bem os textos.
( ) Aulas em que os alunos escolhessem livremente os livros ou textos estudados.
( ) outros:_____

23. As leituras extraclasse geralmente são exploradas de que forma? [Assinale mais de uma resposta]
( ) Provas
( ) Provas e discussões (debates)
( ) Trabalhos escritos
( ) Seminários
( ) Na forma de trabalhos criativos a partir da obra: representação teatral, criação e apresentação musical, desenhos, produção de textos, etc.
( ) Outros:_____

24. Além das leituras literárias indicadas pela escola e as que estão no livro didático de Língua Portuguesa, você costuma ler outros livros/textos literários?
( ) Sim ( ) Não

25. Da relação abaixo, assinale o(s) texto(s) ou livro (s) literários que você já leu:

( ) A cabana	( ) It- a coisa
( ) A culpa é das estrelas	( ) Juca - Pirama
( ) A cinco passos de você	( ) Laços de família
( ) A elite	( ) Lucíola
( ) A garota do lago	( ) Malala: a menina que queria ir para a escola
( ) A menina que roubava livros	( ) Memorial de Maria Moura
( ) A moreninha	( ) Memórias Póstumas de Braz Cubas
( ) Barraca do beijo	( ) Noite na Taverna
( ) Bridgerton [1,2,3,4,5]	( ) O Alienista
( ) Cinquenta tons de cinza	( ) O cortiço
( ) Jogos vorazes	( ) O diário de Anne Frank
( )Como eu era antes de você	( ) O quinze
( ) Depois de você	( ) Romeu e Julieta
( ) Dom Casmurro	( ) Senhor dos anéis
( ) Extraordinário	( ) Triste fim de Policarpo Quaresma
( ) Harry Potter	( ) vidas Secas

26. Os livros ou textos literários, assinalados por você na questão anterior, foram indicados pela escola?
( ) Sim ( ) Não ( ) Alguns

27. Nas aulas de literatura, os textos literários indicados para leitura são escolhidos:
( ) Somente pelo professor ( ) Pelos alunos ( ) Pelo professor e pelos alunos

28. Antes de selecionar os textos literários para serem lidos na sala de aula, o professor de literatura costuma ouvir suas preferências de leitura?
( ) Sempre ( ) Algumas vezes. ( ) Nunca

ANEXO E

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS

"*BEST-SELLER* NA ESCOLA: DIÁLOGO ENTRE LITERATURA CANÔNICA E LITERATURA DE MASSA"

Este questionário tem a finalidade de conhecer as práticas de leitura e ações pedagógicas dos professores das terceiras séries do Ensino Médio de uma escola pública estadual da cidade de Buriti dos Lopes – Piauí, no âmbito da formação de leitores, especialmente, do leitor literário.

O questionário é anônimo e confidencial e segue procedimentos éticos no tratamento de dados de pesquisa.

Obrigada pela sua colaboração

Leituras habituais

01. Com que frequência lê livros impressos integralmente?

( ) Diariamente.
( ) Semanalmente.
( ) Mensalmente.
( ) Raramente.
( ) Não leio livros impressos.

02. Caso leia livros impressos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:

_____

_____

_____

03. Com que frequência lê livros eletrônicos integralmente?

( ) Diariamente
( ) Semanalmente
( ) Mensalmente
( ) Raramente
( ) Não leio livros eletrônicos

04. Caso leia livros eletrônicos, cite alguns títulos que leu mais recentemente:

_____

_____

_____

05. Quanto aos livros (sejam impressos ou eletrônicos) que você lê, qual categoria é predominante?

( ) Leio mais frequentemente livros de ficção.
( ) Leio mais frequentemente livros de não ficção.
( ) Leio de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção.
( ) Não leio ou muito raramente leio livros.

06. Quanto às suas leituras espontâneas (ou seja, que não são leituras obrigatórias, seja para estudo, trabalho ou outro motivo), qual categoria é predominante?

( ) Leio espontaneamente mais frequentemente livros de ficção.
( ) Leio espontaneamente mais frequentemente livros de não ficção.
( ) Leio espontaneamente de modo equivalente livros de ficção e livros de não ficção.
( ) Não leio ou muito raramente leio livros espontaneamente.

07. Aponte um motivo para suas escolhas espontâneas.

Leituras literárias e ensino de literatura

08. Para você, o que é literatura?

09. Você acha importante ensinar literatura?

10. Quais são os maiores desafios enfrentados por você no ensino de literatura com alunos do Ensino Médio?
[Assinale uma ou mais de uma resposta]

( ) Falta de acervo (obras literárias) suficiente para realizar as atividades de leitura.
( ) Desinteresse e resistência dos alunos pela leitura.
( ) Falta de hábito de leitura dos alunos.
( ) Dificuldade de compreensão dos textos e recusa destes.
( ) Falta de incentivo e apoio da família para a leitura de obras literárias.
( ) Outros:_____

11. Geralmente, você pede aos alunos a leitura de textos ou livros literários para? [Assinale uma ou mais resposta]

( ) Responder atividade
( ) Fazer júri simulado
( ) Fazer roda de leitura
( ) Fazer algum texto escrito (resumo, resenha, etc.,)
( ) Apresentar oralmente o resumo do texto para os colegas
( ) Preencher ficha de leitura.
Outros:_____

12. Para você, ensinar literatura é: [Assinale mais de uma resposta]

( ) Aprender sobre a vida dos principais escritores da literatura brasileira e universal.
( ) Conhecer a época dos principais escritores.
( ) Aprender a ler textos literários.
( ) Aprender as principais características das obras, dos escritores e dos períodos literários.
( ) Compreender melhor o mundo em que vivemos.
( ) Conhecer melhor a cultura.
( ) outros:_____

13. Nas suas aulas de literatura você geralmente: [Assinale uma ou mais de uma resposta]

( ) Pede a leitura dos textos do livro e a resolução das questões proposta neste material didático e, posteriormente, corrige-as.
( ) Lê os textos e os interpreta, esclarecendo o significado dos trechos mais difíceis.
( ) Abre com a classe discussão sobre os textos literários, isto é, além de opinar sobre o texto, também ouve a

opinião dos alunos.
( ) Debate o texto com os alunos e, posteriormente, abre discussão com toda a classe.
( ) Outros:_____

14. Na sua experiência com a literatura na sala de aula no Ensino Médio, a sua prioridade é fazer com que os alunos: [Assinale uma ou mais de uma resposta]
( ) Aprendam o nome dos autores e das obras.
( ) Aprendam as características de um autor ou de um período literário (por exemplo, Classicismo, Romantismo, Realismo, Modernismo, etc.)
( ) Compreendam as relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito.
( ) Reconheçam nos textos características do período literário a que eles pertencem.
( ) Compreendam e interpretem os textos literários.
( ) Leiam os textos literários e sintam suas potencialidades e a riqueza estética em suas mais amplas dimensões (objetivas, subjetivas, emotivas, sua atualidade, etc.)
( ) outros:_____

15. Para você, a contextualização histórica do texto literário é:
( )Pouco importante ( ) Muito importante
( ) Relativamente importante ( ) Outros:_____

16. Para você, estabelecer relações entre texto/autor e tradição literária (tanto o que foi escrito antes quanto o que foi escrito depois do texto em estudo) é:
( ) Pouco importante ( )Muito importante
( ) Relativamente importante ( )Outros:_____

17. Para você, ensinar literatura pela sequência cronológica das estéticas literárias é:
( ) Pouco importante ( ) Muito importante
( ) Relativamente importante ( ) Outros: _____

18. Com relação à leitura extraclasse, quais são as obras literárias que você geralmente trabalha?
( ) As obras mais representativas da literatura brasileira e/ou portuguesa.
( ) As obras solicitadas para o ENEM.
( ) As obras que os alunos escolhem.
( ) As obras lançadas recentemente e comentadas pela imprensa e pela mídia.
( ) Outras:_____

19. Na escolha dos livros para leitura literária extraclasse, ouvir os alunos quanto suas preferências e repertórios de leitura é:
( ) Pouco importante ( ) Muito importante
( ) Relativamente importante ( ) Outros:_____

20. As leituras literárias extraclasse geralmente são exploradas de que forma? [Assinale mais de uma resposta]
( ) Provas
( ) Provas e discussões (debates)
( ) Trabalhos escritos
( ) Seminários
( ) Na forma de trabalhos criativos a partir da obra: representação teatral, criação e apresentação musical, desenhos, produção de textos, etc.
( ) Outros:_____

21. Nas atividades de leitura da literatura realizadas em sala de aula, tomar como ponto de partida as experiências de leitura anteriores realizadas pelos alunos é:
( ) Pouco importante ( ) Muito importante
( ) Relativamente importante ( ) Outros:_____

22. A abordagem da literatura na sala de aula e a escolha das obras literárias deve: [Assinale uma ou mais de uma resposta]

( ) Ter como exclusividade as obras da literatura canônica.
( ) Abrir espaço para o conhecimento de obras mais contemporâneas, embora fora do cânone.
( ) Abrir espaço para as obras contemporâneas, mas priorizar as canônicas.
( ) Selecionar as obras pela opinião da crítica especializada.
( ) Selecionar as obras literárias conforme orientação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC
( ) Averiguar as obras que já fazem parte do repertório dos alunos e propor leituras mais desafiadoras.

23. Nos estudos literários feitos em classe, as relações (comparações, aproximações, contrastes) da literatura com outras leituras (de obras já lidas) e outras áreas do conhecimento (história, sociologia, filosofia, etc.) ou com outras artes (pintura, música, etc.) são feitas?

( ) Nunca ( )Quase nunca ( ) Sempre que necessário ( ) Com muita frequência

24. Além das leituras literárias indicadas pela escola e as que estão no livro didático de Língua Portuguesa, os alunos costumam ler outros livros/textos literários?

( ) Sim ( ) Não

ANEXO F – Roteiro da entrevista

01. O livro O diário de Anne Frank foi publicado pela primeira vez em 1947 e se tornou um dos livros mais lidos do mundo, traduzido para mais de 60 idiomas. A que você atribuiria o sucesso dessa obra e sua leitura até hoje?

02. Levando em consideração a leitura do livro *O diário de Anne Frank* e seu percurso de leitura de textos literários, dentro e fora da escola, como você se definiria hoje como leitor? (É como se você pudesse especificar o seu perfil, revelando que tipo de leitor é você, considere os seus interesses de leitura, seus objetivos ao buscar um livro literário para ler, etc.)

03. Que critérios você levou em consideração para a escolha e leitura do livro *O diário de Anne Frank*?

04. Você considera a leitura desse livro importante? Que importância(s) você apontaria? Por quê?

05. O que influenciou você a lê-los (amigos, curiosidade, comercial na internet, professor, viu na biblioteca, etc.)?

06. O que o livro O diário de Anne Frank tem que a conquistou como leitora (foi a temática, a sensibilidade transmitida, os personagens, o conhecimento – histórico, social, humano -, etc.)?

07. Você se identifica com esse tipo de leitura? Por quê?

08. Na leitura do livro O diário de Anne Frank, que eventos ou acontecimentos mais te marcaram? Explique.

09. Você sentiu alguma coisa (sensação) em especial ao ler o livro O diário de Anne Frank? Poderia descrevê-la (s)

10. Qual é a avaliação que você faz do livro lido (ruim, bom, regular, ótimo) e por quê?

11. Considerando a narrativa como um todo e sua qualidade, no que tange à temática, visão de mundo, personagens, linguagem, aspectos subjetivos e históricos, etc., como você definiria esse tipo de livro?

12. Você recomendaria a outros leitores?

13. Na recomendação, que argumentos você usaria para convencer o leitor a lê-lo?

14. Quais foram os maiores benefícios e ganhos que o livro *O diário de Anne Frank* trouxe a você como leitor e como ser humano?

15. Que outros livros literários você já leu por conta própria? Cite todos os que lembrar.

16. Nos livros ou textos literários que a escola indica ou trabalha em sala de aula, no Ensino Médio, você já experimentou algo igual ou semelhante ao que a leitura do livro *O diário de Anne Frank* lhe proporcionou? Explique.

17. É diferente ler os livros indicados pela escola e os que lê por gosto e conta própria? Explique.

18. Quais semelhanças e diferenças você citaria entre o livro *O diário de Anne Frank* e os livros ou textos literários trabalhados ou indicados pela escola, no Ensino Médio (você pode considerar visão de mundo, valores sociais, linguagem, tempo da narrativa, aspectos de ordem subjetiva, como amor, ódio, por exemplo)?

19. Como você definiria a(s) relação(ões) (gosto, prazer, identificação, frustração, pertencimento, distanciamento, estranhamento, dificuldade) que mantem com os livros literários que você escolhe por conta própria, como *O diário de Anne Frank*, por exemplo, e os que a escola indica, no Ensino Médio? A que você atribuiria esse(s) tipo(s) de relação(ões) e por quê?

20. Qual é a sua avaliação pessoal sobre os textos ou livros literários indicados pela escola nas aulas de literatura?

21. Que saldos positivos ou negativos você tira dessas leituras?

22. Qual é a probabilidade de você continuar sendo leitor do tipo de livros literários que a escola trabalha ou indica? Por quê?

23. Você acredita ser possível a escola trabalhar com os textos literários que você escolhe e lê por conta própria? Como isso poderia acontecer?

24. Durante a sua trajetória como estudante do Ensino Médio, foram abertos espaços para você falar dos seus livros literários preferidos?

Você acha essa abertura necessária? Por quê?

25. Como você avalia a possibilidade de a escola trabalhar os textos literários a partir dos diálogos entre as suas leituras preferidas (de gosto pessoal) e as indicadas por ela?

ANEXO G – Entrevista

Pesquisadora: **O livro *O diário de Anne Frank* foi publicado pela primeira vez em 1947 e se tornou um dos livros mais lidos do mundo, foi traduzido para mais de 60 idiomas. A que vocês acreditam que foi atribuído o sucesso que essa obra faz e que faz dela tão linda até hoje?**

Rosa: É porque é o ponto de vista de uma menina que viveu o acontecimento do holocausto, então você pode ver a dor e tudo que ela passou durante toda a jornada dela, que ela escreveu no próprio diário.

Margarida: Na verdade, ela tendo que sobreviver, tendo que comer comida armazenada. Esconder… se esconder por conta dos bombardeios… As pessoas ficam curiosas para saber como, de fato, ela conseguiu sobreviver a tudo isso… o sofrimento, a guerra… eu fiquei muito curiosa quando eu li primeiro o verso do livro, quando fui ler pela primeira vez.

Pesquisadora: **Levando em consideração a leitura do livro *O diário de Anne Frank* e seu percurso de leitura de textos literários, dentro e fora da escola, como vocês se definiriam hoje como leitoras? (É como se vocês pudessem especificar os seus perfis, revelando que tipo de leitoras são vocês, considerem os seus interesses de leitura, seus objetivos ao buscar um livro literário para ler, etc.)**

Margarida: É…eu geralmente leio… não leio sempre, só quando o livro realmente me interessa. Não é que… vou ler esse livro! Tem que ser bem interessante… tem que me chamar atenção. Não leio diariamente…eu acho que só por robe mesmo. Não me considero exatamente uma leitora. Posso até ser futuramente, não sei.

Rosa: Eu leio às vezes, porque eu quero mesmo… ficção…se me remete a alguma coisa que eu já li. Se eu precisar ler também para a escola, eu leio. Eu leio, só. Eu gosto de ler!

Tulipa: Eu também gosto de ler, mas só que eu não leio sempre, só de vez em quando.

Violeta: Eu gosto de ler aquilo que me cativa. Eu sou o tipo de leitor que vai a emoções… tem que ter um "tchan". Eu estava lendo *Por lugares incríveis,* eu poderia fazer uso do livro e ver o filme, mas aquilo que é mais bem explicado é o que me cativa… então, tem que ser uma coisa que eu realmente goste, porque a leitura é uma coisa importante. É gostoso de ler e entender tudo, os detalhes. o Livro é sempre mais detalhado.

Pesquisadora: **Que critérios vocês levaram em consideração para a escolha e leitura do livro *O diário de Anne Frank*?**

Rosa: A sinopse me interessou e também era uma leitura fácil, já que era um diário. Eu estava com tempo e me interessei pela história dela.

Margarida: É, não é um livro tão grande, não é aquele livro que a gente olha e diz: nossa, vou ter que ler bastante! A escrita é fácil de ler.

Violeta: É que eu ganhei de presente de aniversário. Eu ganhei dois livros e dei esse livro para a Vitória lê e fiquei com *Por lugares incríveis*. Eu já tinha começado a ler *O diário de Anne Frank em PDF*, tinha me interessado, só que ler pelo celular não é a mesma coisa que ler o livro físico. A gente até ficou bem feliz quando recebeu o livro de presente…

Margarida: foi… passar as páginas, tirar o plástico é uma ótima sensação…(risos)

Pesquisadora: Vocês consideram a leitura desse livro importante? Que importância (s) vocês apontariam? Por quê?

Rosa: Sim.

Margarida: Sim.

Tulipa: Sim.

Violeta: Sim.

Rosa: Por tocar as pessoas sobre o acontecimento, sobre o que essas pessoas passaram.

Margarida: Por aquilo que ela teve que superar, os traumas… muito nova, toda aquela tensão…

Rosa: Ela ter que lidar com ela crescendo durante aquela situação.

Violeta: Acho que é isso, o fato dele abordar vários acontecimentos que são necessários pra gente…

Margarida: Às vezes, tomar como exemplo, ficar motivado, porque por mais que ela passasse por tudo aquilo ela continuou, se interessou em escrever, algo sim… para se distrair. Como o diário era o melhor amigo dela, como ela fala…

Pesquisadora: O que influenciou vocês a lê-lo (amigos, curiosidade, comercial na internet, professor, viu na biblioteca, etc.)?

Margarida: Eu gostei porque como eu falei eu li o verso do livro e me interessei, e disse: nossa, eu vou ler esse livro!

Rosa: Eu vi na revista, só que eu estava sem dinheiro aí baixei o PDF para ler.

Violeta: Muitas frases motivacionais, essas coisas. Então, todo livro meu tem umas quinhentas post its com algumas frases e aí… eu lembro que tinha uma frase que "um abraço vale mais que mil palavras", algo assim… e … eu gosto muito dessa coisa de sentimento. Eu fiquei muito interessada na forma como ela expressou aquela frase, então, eu fui atrás de ler o livro. Eu adoro livros que me deixam no "chão" mesmo, que me fazem chorar, que conseguem expressar o que, muitas vezes, a gente se priva. E quando eu leio o livro eu me sinto com o meu melhor amigo, então, se eu vou chorar, ou se vou ser feliz… escrevendo nele, contando segredos para o livro.

Tulipa: Foi o professor. Ele falou tudo da história dela e todo mundo da sala se interessou pelo livro da Anne Frank… e a história dela é muito tocante.

Pesquisadora: O que o livro *O diário de Anne Frank* tem que as conquistou como leitoras (foi a temática, a sensibilidade transmitida, os personagens, o conhecimento – histórico, social, humano -, etc.)?

Rosa: Eu me apeguei a ele quando eu comecei a ler. Então, como eu me apeguei desde o início, eu fui até o final.

Margarida: Para mim também foi essa pegada mais na personagem, ela passa uma vibração, uma coisa assim… muito interessante.

Violeta: Ah, eu acho que foi a própria Anne que me cativou a ler o livro! Eu acho que essa personagem é uma mulher que é modelo e que passou por tudo isso. Eu acho que cativa toda mulher a ter a experiência de saber tudo que ela passou, tudo que ela significa para as pessoas, saber a história dela.

Pesquisadora: Você se identifica com esse tipo de leitura? Por quê?

Tulipa: Sim

Margarida: Eu gosto.

Rosa: Assim… não muito, eu consigo ler… eu posso ler, mas eu não gosto porque sempre me dá uma sensaçãozinha no fim, que me incomoda um pouco quando eu termino de ler.

Margarida: Eu gosto de sentir essa adrenalina …

Rosa: Eu gosto de saber que é ficção porque assim eu posso…

Margarida: Consegue mentalizar que é ficção…

Rosa: Principalmente porque o livro termina com ela toda esperançosa e a gente sabe o que acontece.

Pesquisadora: Na leitura do livro *O diário de Anne Frank*, que eventos ou acontecimentos mais te marcaram? Explique.

Rosa: Pra mim foi quando ela ficou…quando ela ia dormir, ela ficava chateada porque ela tinha uma cama quentinha para dormir, enquanto os amigos e familiares dela estavam sendo perseguidos.

Tulipa: Eu acho que foi a esperança que ela tinha mesmo de sobreviver a tudo isso. Essa foi a parte que mais toca …

Margarida: Ela sempre persistia, sempre tinha vontade de viver. Certo que ela tinha seus momentos de chateação, mas ela nunca …

Rosa: Ela era uma criança, não tinha o que fazer..

Violeta: Eu acho que é o que às vezes nos falta, vontade de viver, de lutar. Eu acho que a gente nunca deve esquecer aquilo que passa na nossa vida, mas deve levar em consideração que outras pessoas passaram por coisas muito piores. E vê o jeito que ela conseguiu passar por tudo aquilo, faz a gente ver que o final é muito triste. É aquela coisa da angústia como a gente comentou na outra pergunta. O que nos deixa triste, mas, ao mesmo tempo, nos deixa felizes porque ela passa ser forte pra gente.

Margarida: Não é aquela questão de comparação, porque se compararmos a gente fica…é o que cada um tem que passar… mas, ela foi uma guerreira pela vontade de viver.

Pesquisadora: Vocês sentiram alguma coisa (sensação) em especial ao ler o livro *O diário de Anne Frank*? Poderiam descrevê-la (s)?

Margarida: Eu senti um empoderamento depois de tudo isso. Ela era muito persistente, como eu falei. Então, por tudo que ela passou e continuava a sorrir, eu senti muita força, não sei …

Rosa: Dependia muito de como ela escrevia, se ela estava feliz, eu ficava feliz, se ela estava com raiva, eu ficava chateada. E no final, ela esperançosa… me tocou, me deixou triste.

Violeta: É isso… acho que a parte do empoderamento, com certeza… ela é uma mulher incrível… a vontade de viver… é um sentimento querendo ou não, então ela traz isso, ela cativa a gente.

Pesquisadora: Qual é a avaliação que vocês faz do livro lido (ruim, bom, regular, ótimo) e por quê?

Tulipa: ótimo, eu acho ótimo.

Violeta: É um livro muito bom. A forma de escrita…fácil da gente lê…

Rosa: Ela se expressa fácil…

Violeta: o fato de a gente viver as expressões dela…

Margarida: É sentir realmente o que ela estava vivendo.

Rosa: O fato dela ser uma criança…porque ela escreve da forma como ela vê o mundo.

Pesquisadora: Considerando a narrativa como um todo e sua qualidade, no que tange à temática, visão de mundo, personagens, linguagem, aspectos subjetivos e históricos, etc., como vocês definiriam esse tipo de livro?

Violeta: Necessário.

Rosa: É uma leitura importante, porque mostra como as pessoas lidavam com a guerra. Mesmo ela sendo só uma criança na época, ela também escrevia como os adultos estavam se sentindo naquela situação, então ela já tinha uma noção do que estava acontecendo.

Pesquisadora: Vocês recomendariam a outros leitores?

Rosa: Sim.

Margarida: Sim.

Tulipa: Sim.

Violeta: Sim.

Pesquisadora: Na recomendação, que argumentos vocês usariam para convencer o leitor a lê-lo?

Tulipa: Pelo fato de sentir, como todo mundo falou. A gente sente junto com ela tudo que ela está passando, por isso se torna um livro muito bom para a gente.

Rosa: É uma leitura que, mesmo leitores que não tem costume mesmo, ou até não leitores, conseguem ler fácil.

Pesquisadora: Quais foram os maiores benefícios e ganhos que o livro *O diário de Anne Frank* trouxe a vocês como leitoras e como ser humano?

Tulipa: Conhecimento histórico.

Violeta: Conhecimento para a vida.

Rosa: É um conhecimento que até acharem o diário não existia, que era o ponto de vista das pessoas que estavam sofrendo com a guerra, com a perseguição aos judeus… A gente já citou muitas vezes sobre o que eles estavam vivendo e ninguém sabia… chega a ser um achado porque sem ele não saberíamos… se ela não tivesse escrito, provavelmente, a gente não saberia como as pessoas viveram mesmo no dia-a-dia durante aquela situação.

Margarida: Porque ela citava bastante o que as pessoas faziam… eu imagino demais quando eu estou lendo, eu crio um cenário na minha cabeça, até onde ela estava escondida.

Pesquisadora: Que outros livros literários vocês já leram por conta própria? Citem todos os que lembrarem.

Margarida: Eu li um bem clichê, *A culpa é das estrelas*, esse foi um dos primeiros. Também li aqueles de ficção que se tornaram filmes, *Diário de um vampiro*, mais essa pegada de leitura.

Violeta: *Por lugares incríveis* e *Assim que acaba*.

Rosa: *O pequeno príncipe* também, não tem como esquecer.

Violeta: Eu gosto muito dessa temática triste… eu era muito apegada a esse negócio mais triste, mas eu gosto de algo que me faz botar o sentimento para fora … só isso de você entrar na história … a gente se apegar sem esperar o que vem depois. Muitos não gostam, mas essa sensação é muito boa.

Pesquisadora: Nos livros ou textos literários que a escola indica ou trabalha em sala de aula, no Ensino Médio, vocês já experimentaram algo igual ou semelhante ao que a leitura do livro *O diário de Anne Frank* lhes proporcionou? Expliquem.

Rosa: Não, normalmente eu acho chato (risos)

Violeta: Gente, a escola indicou livros para a gente? (risos)

Margarida: Não.

Violeta: É… de livros não, mas de texto sim.

Rosa: Os textos que eles passam são bem cansativos e dão sono.

Margarida: Porque a gente sabe que dali a gente vai ter que tirar alguma coisa…

Rosa: E ler se torna muito técnico.

Margarida: muito padrão.

Violeta: A gente já lê pensando que vai responder atividade, a gente não vai ler porque a gente quer. A gente não, a gente lê porque realmente gosta.

Margarida: Por isso que é diferente ter que ler livros e gostar de ler.

Pesquisadora: É diferente ler os livros indicados pela escola e os que leem por gosto e conta própria? Expliquem.

Rosa: Sim.

Margarida: Sim.

Tulipa: Sim .

Violeta: Sim.

Rosa: Se eu não gostar do livro, eu posso largar sem pesar na consciência

Margarida: E gostar da história também.

Rosa: Sim.

Margarida: Não consigo terminar uma coisa que não me prende.

Violeta: O incentivo que você leva é diferente quando a gente gosta..

Margarida: A gente lê por obrigação.

Violeta: Estamos sendo sinceras. (risos)

Pesquisadora: Quais semelhanças e diferenças vocês citariam entre o livro *O diário de Anne Frank* e os livros ou textos literários trabalhados ou indicados pela escola, no Ensino Médio (vocês podem considerar visão de mundo, valores sociais, linguagem, tempo da narrativa, aspectos de ordem subjetiva, como amor, ódio, por exemplo)?

Rosa: A gente já citou muitas vezes que ele é fácil de ler e entender e também… em questão de mostrar os sentimentos. A gente consegue ver que é real. Algumas vezes, ele fica muito subjetivo no sentimento dos personagens durante o texto escolar.

Violeta: É melhor de ler.

Margarida: E a cada trechinho que passa, a gente sente que é muito diferente, a gente imagina a história dela, o que ela sentia. É diferente de todas as leituras que a gente já viu.

Violeta: Geralmente, são muito…muito… eu ia dizer grosseira, é chata, chata…, mas…às vezes, a gente vê que textos que poderiam ser perfeitos, mas na forma da leitura que o professor nos passa não nos cativa, se tornam uma coisa de obrigação. Vocês têm que ler! Você é obrigado a ler pra ter alguma coisa na vida, pra ter uma profissão direcionada para aquela área. Você tem que lê! Sei lá… não funciona como o leitor que gosta de ler, a gente lê porque a gente se apaixona a cada trechinho que pega do livro.

Margarida: Na minha antiga escola em que eu estudava, professora pedia para irmos à biblioteca e escolher livre, por vontade própria um livro para poder fazer uma apresentação. É melhor assim do que o professor chegar e falar que você tem que ler isso.

Rosa: Muitas vezes também até o tempo que eles estipulam para ler, por exemplo, eu adoro ler Shakespeare, mas uma vez quando passaram para a gente ler para fazer redação, tinha pouco tempo e eu não tinha vontade de ler o tempo inteiro. Shakespeare é um negócio meio trágico (risos), então eu preciso de um tempo para processar as informações, eu não tinha esse tempo para poder ler tudo no meu tempo.

Pesquisadora: Como vocês definiriam a(s) relação(ões) (gosto, prazer, identificação, frustração, pertencimento, distanciamento, estranhamento, dificuldade) que mantêm com os livros literários que vocês escolhem por conta própria, como *O diário de Anne Frank*, por exemplo, e os que a escola indica, no Ensino Médio? A que vocês atribuiriam esse(s) tipo(s) de relação(ões) e por quê?

Rosa: As leituras que eu escolho fazer são mais por gosto mesmo. É uma coisa que me interessa e eu vou ler. Na escola, eu tenho que ler, então mesmo se eu não quiser, se eu não gostar do que está sendo escrito, não tem o que fazer eu tenho que ler pra poder passar.

Margarida: Eu também acho que leio mais por prazer, por gosto mesmo. Por liberdade de escolha.

Tulipa: na escola, a gente lê mais por obrigação mesmo.

Violeta: Lemos por gosto, prazer, identificação.

Margarida: Tudo muito cronometrado, daí vem a pressão.

Pesquisadora: Quais são suas avaliações pessoal sobre os textos ou livros literários indicados pela escola nas aulas de literatura?

Rosa: Chato. Às vezes até pela pressa, eu acabo não entendendo o que eu li.

Margarida: Pra ser sincera, teve poucos momentos, poucas indicações dos professores. Quase não existiu.

Violeta: as atitudes dos professores é fazer uma leitura obrigatória, para ter conhecimentos necessários retirados do texto, porque realmente quando a gente faz uma coisa que não gosta não tem sentido. Muitas vezes, os professores quando buscam realmente um livro para o aluno ler, eles querem fazer aquilo que eles têm que fazer, mas nunca… eu acredito que todo professor quer o bem do seu aluno e eu acho que a leitura, sem dúvida nenhuma, é uma das coisas mais importantes pra gente alcançar algo sólido na vida, e pra gente tem uma carga muito mais pesada porque a gente tem que buscar conhecimento. Eu gostaria que, de fato, houvesse mais momentos e que nesses momentos eles buscassem conhecer a gente como aluno, por que não tentar fazer isso com os meus alunos, é isso. É aquele contexto de você conversar e se expressar de uma forma que todo mundo vai entender.

Margarida: O ensino médio foi o período escolar em que eu mais senti falta de leitura, com certeza. Tudo era mais voltado para o … era tudo muito padronizado, questão do ENEM e tal…

Violeta: Muitas vezes, a gente é ignorado …muitas vezes, os professores querem dar as aulas deles e irem embora. Essa falta de se entenderem aluno e professor … entrar na sala fazer isso, fazer aquilo pra fazer uma prova…

Margarida: Ou também essa questão de que os professores não querem dar essa liberdade para os alunos.

Rosa: A melhor leitura que eu tive esse ano foi que o professor me recomendou… ele até chegou a me emprestar o livro. Foi o professor de Sociologia que perguntou o que eu tinha interesse e me

emprestou um livro que ele tinha nesse contexto que eu gosto. Ele me deu um romance trágico (risos).

Margarida: Isso é muito raro… nossa é muito raro! Isso aconteceu no Ensino Fundamental. A gente é bem carente disso, vínculo professor e aluno.

Rosa: A gente acaba não absorvendo o que lemos. A gente faz o resumo e esquece.

Violeta: Muitas vezes, eles mais atrapalham do que ajudam a gente. O que é uma aula dinâmica a gente conversa … a gente fica preso no professor. Eu acho que realmente se eu for ser professora, eu vou buscar uma ligação com o meu aluno, uma coisa diferente, o que eu não tive no Ensino Médio.

Pesquisadora: Que saldos positivos ou negativos vocês tiram dessas leituras?

Violeta: só não o fato de termos que responder aquelas questões.

Rosa: algumas palavras novas.

Margarida: como escrever algumas palavras.

Violeta: colocações novas, expressões novas.

Margarida: Isso ajudou, isso é o ponto positivo.

Tulipa: Acho que o ponto positivo é o conhecimento, porque a gente passa a entender muitas coisas. No livro, a gente aprende mais do que aquilo que é abordado no dia a dia.

Violeta: No livro, a gente aprende mais conhecimentos gramaticais.

Pesquisadora: Qual é a probabilidade de vocês continuarem sendo leitoras dos tipos de livros literários que a escola trabalha ou indica? Por quê?

Tulipa: A escola quase nem indica livros para a gente ler. Eu acho que eu nem lembro quando um professor indicou para a gente…

Margarida: Os professores focam mais naquilo que vai cair na avaliação.

Rosa: A probabilidade de indicarmos é pequena.

Tulipa: Falta incentivo dos professores para a gente ler um livro.

Margarida: Eu sei que nem todos os alunos se interessam …, mas, alguns…

Violeta: Quem gosta…

Rosa: Seria melhor se eles indicassem livros no início do ano e eles deixassem a gente escolher as leituras que quer fazer desses aqui, e a gente escolhe, como ela estava falando que escolhia na biblioteca. A gente escolhia um dos livros recomendados, lia, e mais para o meio do ano a gente discutia sobre o que a gente leu.

Margarida: Isso, roda de conversa.

Pesquisadora: Vocês acreditam ser possível a escola trabalhar com os textos literários que vocês escolhem e leem por conta própria? Como isso poderia acontecer?

Tulipa: Sim.

Violeta: Sim.

Rosa: Sim.

Margarida: Depende muito da matéria.

Rosa: A literatura, em geral, já engloba bastante coisa.

Margarida: Exatamente como ela falou, após a leitura de livros que a gente escolhesse, a gente montava uma roda de conversa…

Rosa: Aí a gente discutia o que cada um leu, aí quem se interessasse poderia ler esse livro também.

Margarida: Isso, troca troca.

Rosa: Já seria um jeito de fazer o pessoal se interessar, porque se eu estou falando do livro e a pessoa se interessou, ela vai atrás.

Pesquisadora: Durante suas trajetórias como estudantes do Ensino Médio, foram abertos espaços para vocês falarem dos seus livros literários preferidos?

Margarida: Não.

Rosa: Não.

Tulipa: Não.

Violeta: Não.

Tulipa: A gente queria comentar com mais gente.

Pesquisadora: Vocês acham essa abertura necessária? Por quê?

Rosa: Sim, ajuda a expressar, porque a gente externaliza para os alunos, para os colegas, isso pode influenciar as outras pessoas também a externalizar. O que já vai fazer bem para a pessoa em si e ainda vai compartilhar parte do conhecimento que ela adquiriu.

Margarida: influenciar pessoas mais tímidas que, pela leitura de um livro, conseguem conversar e se expressar com as outras pessoas. Compartilhar uma conversa interessante. Ajuda bastante a pessoa a ser mais sociável.

Tulipa: Ainda mais quando a gente lê uma coisa que a gente acha tão mágico. Alguém leu, alguém sentiu o que eu senti!?

Pesquisadora: Como vocês avaliam a possibilidade de a escola trabalhar os textos literários a partir dos diálogos entre as suas leituras preferidas (de gosto pessoal) e as indicadas por ela?

Rosa: Sim, é só permitir um pouco mais de tempo, porque como literatura, normalmente são mais clássicos, então demora mais para a gente pegar o gosto naquele livro, porque é mais técnico, praticamente. A linguagem é mais certinha e a gente tem que ter um tempo para processar o que a gente leu. Quando a gente vai ler o que já gosta, é mais rápido até, então dá para conciliar isso… e é importante conhecer os clássicos também, porque querendo ou não é importante a gente saber da história, da cultura nacional, mundial, então é bom lê aquilo, só que quando é obrigado ou tem pouco tempo, aí dificulta.

Margarida: Isso, gera desinteresse…mas, como é obrigação a gente tem que lê… não é porque somos desinteressados também, todo mundo aqui faz a sua parte na escola, mas é como ela falou, eles estipulam pouquíssimo tempo, então…

Tulipa: Se a gente vai ler um livro, a gente que se expressar, discutir, vai falar sobre ele, vai se questionar…

Rosa: E se não entendeu, eu preciso ler de novo…

Tulipa: Até porque pela leitura você vai ter que questionar … o prazo para leitura é totalmente errado. Como que você vai sentir uma coisa se você está apressado.

Margarida: A vontade de ler um livro e ter que ler um livro é bem diferente, entendeu?

Tulipa: É isso, a forma como você lê um livro e se sente confortável. A pressa tira o entendimento do livro… a forma como a escola abrange a leitura e a literatura, tira a graça, o prazer.

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Divisão de Representação da Informação

L732b Lima, Luzimar Silva de.
Best-seller na escola : diálogo entre literatura canônica e literatura de massa / Luzimar Silva de Lima. -- 2023.
303 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Letras, Teresina, 2023.
"Orientador: Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho".

1. *Best-seller*. 2. Ensino de literatura. 3. Escola. 4. Cânone. I. Carvalho, Diógenes Buenos Aires de. II. Título.

CDD 800

Bibliotecária: Francisca das Chagas Dias Leite – CRB3/1004