



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

LUZIMAR SILVA DE LIMA

**LEITURA DE BEST-SELLERS: DESAFIOS À ESCOLA NA FORMAÇÃO
DO LEITOR**

TERESINA
2019

LUZIMAR SILVA DE LIMA

**LEITURA DE BEST-SELLERS: DESAFIOS À ESCOLA NA FORMAÇÃO
DO LEITOR**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura, diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Shirlei Marly Alves

TERESINA
2019

L732l Lima, Luzimar Silva de.

Leitura de best-sellers: desafios à escola na formação do leitor / Luzimar Silva de Lima. - 2019.
192 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2019
"Orientadora: Profa. Dra. Shirlei Marly Alves."

1. Best-sellers. 2. Leitura. 3. Formação de leitores. I. Título.

CDD: 469.07



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

LUZIMAR SILVA DE LIMA

“LEITURA DE BEST-SELLERS: desafios à escola na formação do leitor”.

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às nove horas, do dia 20 de fevereiro de 2019, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo, assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Shirlei Marly Alves

Professora Dra. Shirlei Marly Alves – UESPI
(Presidente)

Karine da R Oliveira

Professora Dra. Karine da Rocha Oliveira – UFPE
(1ª examinadora)

Maria Suely de Oliveira Lopes

Professora Dra. Maria Suely de Oliveira Lopes – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Stela Maria Viana Lima Brito

Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras

Rua João Cabral, 2231, Pirajá – 64.002 150 – Teresina Piauí
e-mail: profletrasuespi@bol.com.br
Telefone (86) 3213 – 7941/ 7887/ 7862/ 7524 – Ramal 374 (manhã)

Aos meus pais **Antônio Alves de Lima** e **Maria da Silva Lima**, por serem sempre exemplo na minha vida, por terem oferecido a mim a oportunidade de buscar e conquistar meus sonhos.

Aos meus irmãos pelo incentivo e parceria, a vocês sou grata pelo carinho, apoio e companhia em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus por agraciar-me com a realização de um sonho - o mestrado, pela proteção concedida a mim durante os dois anos do curso.

Ao meu “amigo” de viagens e de todos os momentos, compartilhando angústias, dúvidas e pressões das atividades. Fernando, obrigada pela sua companhia e por ter tornado tudo mais fácil e agradável, essa é uma experiência da qual jamais esquecerei.

À minha família por acreditarem sempre em mim, na minha capacidade e por mostrar-me que a persistência e a vontade de conquistar meus objetivos devem ser o norte da minha vida. OBRIGADA pelo apoio incondicional. Vocês significam a força motriz das minhas conquistas! Agradeço infinitamente à minha mãe Maria da Silva Lima, ao meu pai Antônio Alves de Lima, aos meus irmãos: Ducimar, Sidimar, Cleidimar, Luziana, Cleane, Edimar, Eduardo.

Aos meus colegas de turma, pela bondade e por se mostrarem sempre prontos a ajudar, não só a mim mais a todos mutuamente. Agradeço imensamente por ter feito parte dessa turma, e por ter me concedido o privilégio de conhecer a cada um de vocês, agora mais que colegas AMIGOS, FAMÍLIA. Agradeço a Deus por ter me feito tentar três vezes e apenas passar na terceira, pois reservava a mim partilhar esses dois anos na companhia de sábias e bondosas pessoas.

À Universidade Estadual do Piauí por oportunizar o prolongamento da vida acadêmica através do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Por pensar na educação do Piauí através de nós professores.

Aos docentes do Mestrado Profissional em Letras da UESPI pela sabedoria, inteligência, amor à profissão e humanidade com que nos trataram. Deus os conserve com a magnitude sábia que apresentaram para comigo e minha turma.

Em especial a minha orientadora, Prof. Dra. Shirlei Marly Alves, pelas preciosas orientações, pela paciência e sabedoria ao olhar cada linha do meu trabalho. Agradeço por ter sido sua orientanda e por ter sido na minha jornada de estudos um exemplo de orientadora e por ter contribuído ricamente na construção do meu trabalho de conclusão de curso.

RESUMO

Os *best-sellers* da cultura de massa estão presentes nas atividades de leitura de muitos adolescentes e jovens, realidade que precisa ser considerada pela escola, visto que esses leitores a realizam independente de cobranças, ou seja, leem por iniciativa própria e, assim, vão moldando sua própria formação. Nesse contexto, esta pesquisa tem com o objetivo geral compreender a relação leitor/texto na atividade de ler *best-sellers* da cultura de massa realizada por alunos do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas municipais de Buriti dos Lopes – PI. Como objetivos específicos, buscou-se identificar os títulos de obras *best-sellers* de leitura frequente entre alunos da Educação Básica; levantar as condições de acesso às obras; analisar motivações para a leitura ; descrever práticas de leitura: tempo dedicado, locais de leitura e outros aspectos ligados à interação com as obra lidas e verificar a concepção de obra literária por parte do leitor de *best-sellers*. Realizou-se pesquisa qualitativa e quantitativa, uma vez que os dados foram coletados através de um questionário e uma entrevista, buscando-se compreender as vivências e significados associados à leitura de *best-sellers*, considerando-se a quantidade de livros lidos correspondentes a essa categoria. Para fundamentar a pesquisa utilizou-se o suporte teórico de autores como Ciqueira e Zimmer (2006), Jauss (1994), Iser (1999), Leffa (1996), Compagnon (1996), Candido (2006), Bakhtin (2003), Todorov (2009), Cosson (2015), Jurado e Rojo (2006), Rocco (1992), Lajolo (1994), Corsuil (2005), Calvino (1994). Os resultados revelaram que os alunos leem intensamente os *best-sellers* de cultura de massa 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 pela internet, por empréstimo ou compram em catálogos, com exceção de uma escola, a qual apresenta rico acervo dessas obras e mostra-se um terreno favorecedor das leituras. 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-seller* da cultura de massa como importante ferramenta para a formação do leitor do cânone literário, partindo-se do conhecido para o desconhecido pelos alunos. Nesse sentido, esta investigação contribuiu para a compreensão das relações que se estabelecem entre os leitores e os *best-sellers* da cultura de massa, ao tempo em que propiciou o desenvolvimento de uma proposta de trabalho a partir das leituras que os alunos já fazem a fim de apresentar-lhes o cânone literário de maneira prazerosa e significativa.

Palavras-chave: Literatura. Escola. Leitura da literatura. Best-sellers da cultura de massa. Cânone literário.

ABSTRACT

The *best-sellers* of mass culture are present in the activities of reading of many teenagers and youngster, reality that needs to be considered by the school, since these readers did it independent of requirement and, this way, they construct their own formation, in other words, they read by own initiative. In this context, this work shows results of a research about reading of *best-sellers* of mass culture done by the students from 9th grade in the basic education in public schools in Buriti dos Lopes-PI, with general objective to understand the relation between reader/text in the activities of reading the best sellers. In order to reach this objective, it was established as specific objectives: to identify the works titles the *best-sellers* of frequent reading among the students from the Basic Education; to lift the conditions to access the works; to analyze the motivations to the reading; describe reading practices: time used, places of reading and other aspects about the interaction to the works read and to verify the conception of literary work by the reader of the *best-sellers*. The present work was done through a qualitative and quantitative research, once the data were collected through a questioner and an interview, searching for understanding the experiences and meanings about reading of the *best-sellers*, as well as the number of books read according to the category. To substantiate the research it was used as basis theoretical of authors as: Ciqueira and Zimmer (2006), Jauss (1994), Iser (1999), Leffa (1996), Compagnon (1996), Candido (2006), Bakhtin (2003), Todorov (2009), Cosson (2015), Jurado and Rojo (2006), Rocco (1992), Lajolo (1994), Corsuil (2005), Calvino (1994). The results shown the students read intensity the *best-sellers* of mass culture and take these readings as something pleasurable and significant. The contact that they keep up with these works is done beyond the schools, since they access them in the internet, borrowing or buy in magazines, except a school, which has a great collection of these works and it is supportive place to readings. To compare the results, it was verified there were possibilities to school considers the readings as favorable to the critic reader formation and to value the experiences of students reading, working the *best-sellers* of mass culture as an important tool to the reader formation of literary canon, starting from the known to unknown by the students. In this sense, this investigation helped to understand the relations there are between the readers and the *best-sellers* of mass culture, as well as the development of a work propose from of readings that the students does to present the literary canon in a pleasurable and significant way.

Keywords: Literature. School. Literature reading. Best sellers of mass culture. Literary canon.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Processo de adaptação do texto literário para o cinema.....	70
Quadro 2 - Quantidade de títulos lidos pelos alunos das escolas investigadas.....	87
Quadro 3- Formas de acesso aos <i>best-sellers</i>	95
Quadro 4 – Motivações para a leitura de <i>best-seller</i>	98
Quadro 5 – Títulos lidos pelos participantes na E1.....	102
Quadro 6 - títulos lidos pelos participantes na E2.....	103
Quadro 7– Títulos lidos pelos participantes na E3.....	103
Quadro 8 – Sínteses das obras inéditas citadas na entrevista na E2.....	105
Quadro 9 – Formas de acesso aos best-sellers lidos na E1.....	108
Quadro 10 – Formas de acesso aos best-sellers lidos na E2.....	108
Quadro 11 - Formas de acesso aos best-sellers lidos na E3.....	109
Quadro 12 - Motivações para a leitura de best-sellers na E1.....	111
Quadro 13 - Motivações para a leitura de best-sellers na E2.....	113
Quadro 14 - Motivações para a leitura de best-sellers na E3.....	113
Quadro 15 – Gosto pela leitura.....	114
Quadro 16 – Tempo dedicado a leitura de best-sellers na E1.....	117
Quadro 17- Tempo dedicado a leitura de best-sellers na E2.....	118
Quadro 18 – Tempo dedicado à leitura de best-sellers na E3.....	118
Quadro 19 – Indicações de leitura na E1.....	121
Quadro 20 – Indicações de leitura na E2.....	121
Quadro 21 – Indicações de leitura na E3.....	121
Quadro 22 – Concepção de literatura pelos participantes na E1.....	123
Quadro 23 – Concepção de literatura pelos participantes na E2.....	123
Quadro 24– Concepção de literatura pelos participantes na E3.....	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura.....	28
Figura 02 – Localização da cidade de Buriti dos Lopes no estado do Piauí.....	82
Figura 03 – Esquema de sequência proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly.....	136
Figura 04 – Mosaico de capas I.....	142
Figura 05 – Capa do filme A culpa é das estrelas.....	161
Figura 06 – Capa do filme Inocência.....	161
Figura 07 – Mosaico de capas II.....	167

1 INTRODUÇÃO	13
2 LEITURA, LITERATURA E ENSINO	21
2.1 Leitura: um encontro entre leitor e texto	21
2.2 A literatura e o leitor	29
2.3 A leitura do texto literário: pressupostos teóricos estéticos.....	32
2.4 A literatura na escola: concepções e práticas	40
2.4.1 Literatura e ensino: implicações metodológicas.....	44
3 O PERFIL DO LEITOR ADOLESCENTE: PREFERÊNCIAS DE LEITURA	50
4 CÂNONE LITERÁRIO E CULTURA DE MASSA.....	60
4.1 Definição de cânone e implicações com a literatura de cultura de massa.....	60
4.2 Os clássicos	62
4.3 O best-seller.....	65
4.3.1 Best-seller, literatura e cinema	67
4.3.1.1 Best-seller e ensino de literatura.....	73
5 METODOLOGIA.....	78
5.1 Caracterização da pesquisa.....	78
5.2 Universo da pesquisa: município de Buriti dos Lopes - PI.....	81
5.2.1 Campo e sujeitos da pesquisa.....	83
5.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	84
5.4 Categorias de análise.....	85
5.5 Aspectos éticos.....	86
6 LEITURA DE BEST-SELLERS: VIVÊNCIAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	87
6.1 A leitura de best-sellers: cotidiano de leituras como terreno consolidado.....	87
6.2 Leitura de best-sellers: consolidando e ampliando horizontes de leitura.....	102
7 LEITURA, LITERATURA E ESCOLA: PREFERÊNCIAS EM FOCO.....	131
7.1 A leitura da literatura na escola.....	131
7.2 Formação do leitor crítico.....	133
7.3 Sobre a sequência didática.....	136
7.4 Proposta de sequência didática: falando em gostos.....	137
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
REFERÊNCIAS.....	173

APÊNDICE A - Questionário diagnóstico.....	180
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista.....	181
APÊNDICE C - Termo de assentimento para o menor.....	182
APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	184
APÊNDICE E - Declaração da instituição e infraestrutura.....	186
APÊNDICE F - Declaração do pesquisador.....	187
ANEXO - Parecer consubstanciado do CEP.....	188

1 INTRODUÇÃO

A leitura no Brasil é um tema que não se esgota, visto que há uma grande preocupação com a minimização das práticas leitoras ou má qualidade relativas a essa atividade, tentando-se identificar ou esclarecer as razões pelas quais esse país ainda enfrenta uma verdadeira “crise de leitura”. Um dos sinais evidentes dessa situação é a média de livros lidos pelo brasileiro, a qual não passa de quatro ao ano de acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública (IBOP) a pedido do Instituto Pró-Livro (2016). Segundo esses dados, disponibilizados no site do Instituto Pró Livro, os leitores representavam em 2011, 50% da população; já em 2015, passaram ao percentual de 56%, mas essa pequena melhora representa, ainda, pouco no universo de leitura, já que o brasileiro lê apenas 4,96 livros por ano – desses, 0,94 são indicados pela escola e 2,88 lidos por vontade própria. Do total de livros lidos, 2,43 foram concluídos, e 2,53 lidos em partes. A média anterior era de 4 livros lidos por ano.

Além disso, dados revelados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-PISA¹ (2015) demonstram proficiência insatisfatória com relação à leitura dos estudantes brasileiros: o desempenho dos alunos caiu de 410 para 407. No PISA, o nível de leitura é distribuído em uma escala de sete níveis de proficiência (1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6), sendo que o nível mínimo esperado é o 2, considerado básico. Essa avaliação revelou que mais da metade dos estudantes ficaram abaixo do nível 2.

Diante disso, a escola é cobrada a dar respostas, pois essa instituição é considerada a mais importante agência de leitura e, historicamente, responsável pela formação do leitor, embora não lhe caiba exclusivamente essa função. Isso implica afirmar que a leitura se faz presente em diversos outros ambientes, como a família, a igreja, o trabalho, mesmo que essas instituições não sejam, formalmente, instituídas para formar leitores. Dessa forma, o mundo é lido em diferentes contextos e lugares e dele se fazem variadas leituras. Assim, a escola precisa ter em vista as condições adequadas de formação de leitores, para viabilizar o acesso e a permanência do aluno na atividade de leitura como um processo contínuo. Nesse espaço, o professor desponta como sujeito protagonista oportunizador e influenciador do gosto pela leitura e do reconhecimento da importância dessa prática na vida social dos estudantes.

No contexto análogo a este assunto, entretanto, como muitos estudos apontam, ler tem se configurado como uma atividade pouco motivadora e nem sempre enriquecedora dos

¹ http://inep.gov.br/acoes.../pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf

conhecimentos e experiências dos alunos, visto que as leituras que fazem na escola (ou para a escola) são na maioria das vezes impostas, pois a liberdade de escolha do aluno parece ser aspecto invisível. Em decorrência disso, tem-se visto uma forte rejeição a essa prática, passando a leitura a ser vista com desprezo e indiferença, uma tarefa árdua da atividade escolar, acarretando a perda da dimensão do prazer e do interesse.

Em nossa experiência como professora da Educação Básica, temos presenciado muitas vezes, o peso da imposição de muitas leituras em detrimento dos gostos pessoais dos alunos, sendo que a maioria é recusada ou realizada de má vontade, vista como uma obrigação a cumprir, algo desagradável de que precisam se livrar. Como professores, geralmente, impomos uma seleta lista de obras para os alunos, pois entendemos a necessidade de lerem determinados autores ou sobre certos temas, mas nesse processo desconsideramos, preferências e escolhas.

Nesse cenário, observamos ainda, com relação às práticas de leitura, que os alunos têm demonstrado um grande interesse pelas obras denominadas *best-sellers* e amplos conhecimentos sobre elas, atentando para o fato de que esse tipo de leitura é realizada por eles, independente de cobranças escolares. Essa literatura faz parte de suas preferências e o acesso a ela se dá dentro e fora dos muros da escola. Tal apreço por esses livros, que tanto sucesso fazem entre adolescentes e jovens, nos levou a reflexões que, por sua vez, deram ensejo ao seguinte questionamento norteador desta pesquisa: Por que nas atividades de leitura desenvolvidas no âmbito da escola, não se partir do conhecido para o desconhecido, como orientam muitos teóricos da aprendizagem? Ou seja, de que modo as leituras que os alunos já conhecem e apreciam podem ser aproveitadas para levá-los aos textos literários canonizados, importantes na formação do leitor?

É justamente sobre esse último aspecto que pensamos o ensino de literatura na missão de formar leitores, atribuída à escola, tendo em vista as várias funções que se pode atribuir à obra literária: ler para se divertir, ler para significar, ler para conhecer, ler gratuitamente, pelo simples prazer de apreciar uma obra de arte.

A ideia é aproveitar as leituras que os alunos já fazem para ampliar seus repertórios de leituras de maneira a mostrar a beleza e a riqueza que o cânone apresenta, e nisso a escola tem importante papel a desempenhar. Por propiciar a fruição estética e ampliar os horizontes dos leitores, a leitura literária deve fazer parte das práticas escolares, no entanto, para isso, é fundamental que seja apresentada de maneira *prazerosa e significativa*.

Segundo Cosson (2015) a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a formação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas, sim, porque vai além e nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos

necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. É então importante perceber como a linguagem literária funciona, além de conhece-la, manipula-la em favor da expressão do mundo e de nós mesmos. Na realidade do espaço escolar, entretanto, geralmente a leitura de literatura não se configura assim, exatamente como *prazerosa e significativa* devido a atrelar-se, no mais das vezes, à seleção dos textos literários constantes no livro didático (alguns entrecortados, como se observa com romances, novelas ou outros textos longos), e também porque quando se trata do ensino de literatura o que prevalece é o cânone consagrado, trabalhando-se as obras de forma pouco motivadora e, muitas vezes, como meio de adquirir outros conhecimentos que não aqueles que lhes são inerentes.

Segundo Yunes (1984) a escolarização massificou o aluno através das respostas prontas e ignorou solenemente o papel dinâmico que o texto exerce diretamente sobre o leitor, portanto, é a escolarização referência para a aquisição do saber. O prazer e a funcionalidade de ler não são os parâmetros do trabalho, no qual as escolhas dos alunos não têm vez, pois a escola acaba por determinar as leituras que considera as mais adequadas, em função de critérios nem sempre muito claros.

Pensar a leitura na escola requer ainda considerar que os leitores são impulsionados por diferentes motivos, pois ninguém lê por ler. Esta é uma atividade dotada de intenções, assim, é preciso considerar que a leitura boa ou necessária não é apenas aquela que se faz na escola, mas também aquela que se dá para além de seus muros, atendendo aos mais diferentes propósitos. A esse respeito, conforme também já observamos na realidade de nossa escola, algo que tem despertado a atenção de alguns estudiosos, como Gonçalves (2016) e Dau (2012), é a intensa leitura dos *best-sellers*, que ganhou espaço especialmente entre os adolescentes, apresentando-se recorrentemente no repertório desses leitores.

Cabe destacar que a escola apresenta em seu repertório poucas obras enquadradas nessa categoria, ao proceder a análise do livro adotado no 9º ano do ensino fundamental verifica-se uma seleção de textos curtos bastante próximos do cotidiano dos estudantes, porém, na contemplação da leitura literária, quando se consideram leituras de livros na íntegra inexistem iniciativas que respeitam as experiências pessoais de leitura dos alunos. Os gêneros selecionados para esta série são: poemas, contos, crônicas². Não há sugestões de leitura que se dirijam a experiências mais completas e amplas. A conquista inicial do leitor parece o fator que responde às necessidades dos alunos para essa etapa escolar, como se uma leitura de romance, por exemplo, fosse uma tarefa que coubesse ao ensino médio. Destacamos essas considerações

² A análise foi feita no livro Português linguagens de William Roberto Cereja e Teresa Cochar Magalhães adotado nas escolas pesquisadas.

no sentido de que poucos professores desempenham atividades de leitura para além do que se insere no livro didático.

Assim há uma ausência das experiências pessoais de leitura dos alunos nas escolas, sendo que, por outro lado, a maioria delas se fazem presentes espontaneamente no cotidiano de muitos deles. Como supramencionado, tal situação nos levou a reflexões pautadas no seguinte questionamento: Que proveitos se podem tirar desse tipo de leitura na escola para a formação de um leitor crítico, capaz de pensar e se posicionar sobre o que lê?

Nessa perspectiva, em prévia pesquisa exploratória sobre a temática, obtivemos alguns dados relevantes, os quais expomos a seguir.

No site do Correio de Uberlândia, o jornalista Wagner Machado aponta vantagens de ler os *best sellers*: “As leituras são válidas, conversam com os adolescentes a partir do seu vocabulário e realidade. Aos poucos, os meninos vão perceber que há diferentes livros e formas de ler e vão ter coragem de fazer mergulhos diferentes.”

João Luís Ceccantini, professor de Literatura Brasileira da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e pesquisador na área da Leitura e da Literatura Infantil e Juvenil, em reportagem da revista Nova Escola, aponta a já consolidada preferência dos alunos por sagas e *best-sellers* e a relevância de serem explorados pela escola. Ceccantini explica que são “Campeões de venda em vários lugares do mundo e adorados pela moçada, os autores de ambos escreveram tramas que podem ser usadas para trabalhar conteúdos curriculares”, referindo-se às seguintes obras: *Senhor dos anéis*, a saga *Harry Potter*, *A culpa é das estrelas*, *Diário de um banana*, *Cinquenta tons de cinza*.

Já de acordo com Danilo Venticinque, colunista da revista Época, a leitura de *best-seller* é, sem dúvida, prazerosa, o que é comprovado pelo espantoso número de leitores que tem adentrado nesse campo de leitura literária. O jornalista acrescenta que o ponto positivo disso é que boa parte desse público é formada por pessoas que não têm o hábito de ler. “Elas decidem dedicar aos livros parte do tempo que gastariam indo ao cinema, assistindo à televisão ou fazendo qualquer outra coisa. Quase todos os leitores vorazes já estiveram nesse lugar”.

Tais considerações revelam que um aspecto positivo dessa “literatura de massa” é que leitores de *best-sellers* podem ser leitores potenciais para outros tipos de leituras e que, inclusive, a moda por séries e trilogias pode ser uma paixão duradoura, uma leitura permanente e bem-vinda, longe do caráter de efemeridade que geralmente se lhes atribui. Consideramos, pois, a importância de ter em conta o aluno como sujeito protagonista de sua formação enquanto leitor, investigando sobre essa vertente de texto que vem atraindo sua atenção e o mobilizando para a leitura de obras ficcionais.

Devido à intensa presença dessa literatura entre nossos alunos é que nos direcionamos no sentido de compreender esse fato e de cogitar essas obras como leitura de validade e legitimidade nos espaços escolares, a fim de buscar o potencial que desempenham para conduzir o leitor ao diálogo com obras de nosso cânone literário. A base desse direcionamento são as relações de prazer que marcam o contato do leitor com as obras de categoria *best-seller*, conforme constatamos em observações informais, que também evidenciaram a espontaneidade ao selecioná-las.

Situamo-nos em uma linhagem de outros trabalhos que também focam a leitura de *best-sellers*, a exemplo da dissertação de mestrado de Mayara Regina Pereira Dau (2012), *Leitores de Best-sellers: o que determina suas escolhas?*, cujo corpus provém de histórias pessoais de algumas leitoras, objetivando investigar as preferências por *best-sellers*. Para tanto, a autora selecionou sujeitos de diversos segmentos sociais, dentre os quais: professor, estudante e empregada doméstica.

Outro estudo nessa linha tem como título *Reconhecendo as escolhas de leitura dos jovens: Best-sellers não é boa leitura?* dissertação de mestrado de Mariana Cristine Gonçalves (2016), que investigou a preferência pela leitura de *best-sellers* a partir de dados de um site de relacionamento – o Skoob. Com esse trabalho, a autora comprovou que as narrativas da indústria cultural auxiliam no processo de identificação e formação do leitor com mais efetividade do que as narrativas infanto-juvenis brasileiras, o que justifica as escolhas de leitura do público, especialmente dos *best-sellers*, para esse despertar.

Neste trabalho, desenvolvemos uma pesquisa focada em dados relativos às preferências e práticas de alunos do 9º ano do ensino fundamental relacionadas à leitura de *best-sellers* na tentativa de desvelar o que motiva esse leitor para ir ao encontro dessas obras, de modo a conhecê-lo e a compreender como se relaciona com essa leitura e o que usufrui desses enredos que o fascinam. Diante disso, os questionamentos que nortearam este trabalho foram os seguintes: 1) que fatores contribuem para a leitura de *best-sellers* por alunos da Educação Básica? 2) que identidade de leitor se configura na leitura dos *best-sellers*? 3) que contribuições a leitura de *best-sellers* pode trazer para formação do leitor na escola?

A escolha do tema justifica-se pela relevância, importância e necessidade de trabalhos que ampliem a visão sobre a relação do leitor com textos não escolarizados e sobre formas de literatura desconsideradas pelo cânone. Nesse sentido, conceber os estudos literários a partir de novas bases traz como consequência o alargamento do campo de investigação, juntamente com a reavaliação do próprio objeto, das teorias e dos métodos empregados para conhecê-lo, ao

mesmo tempo reconhecendo a contribuição que trazem para a escola, especialmente para as práticas leitoras.

Reiteramos que a formação do leitor é um dos principais desafios da escola, pois, de um lado, observam-se alunos resistentes à leitura indicada pelos professores, num contexto de muitas carências relativas à motivação. Por outro lado, o público de livros fora do cânone nacional vem aumentando.

Observamos que, como supramencionado, de forma geral, a relação dos alunos com a leitura proposta na/pela escola costuma ser de indiferença, tendo em vista que geralmente, são confrontados com a “cobrança” em provas ou fichas de leitura, o que os leva a não ter a literatura como uma forma de lazer, de fruição, de gratuidade, mas, sim, com um caráter de obrigatoriedade, que torna o leitor refém de uma leitura imposta, a qual reduz o prazer de ler a uma obrigação desgastante e sem sentido para eles. (ZAPONNE, 2007).

Nesse contexto, Cosson (2015) afirma que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza, faltando um objeto próprio de ensino. Os programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudista do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada, seja do campo literário ou não.

Partindo da problemática apresentada, as hipóteses que levantamos acerca do processo investigado foram as seguintes: 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.

Dessa forma, o estudo tem o seguinte objetivo geral: compreender a relação leitor/texto na atividade de ler *best-sellers* pelos alunos da Educação Básica. Com o intento de alcançar esse fim, os objetivos específicos estabelecidos foram os seguintes: identificar títulos de obras *best-sellers* de leitura frequente entre os participantes; levantar as condições de acesso às obras *best-sellers*; analisar motivações para a leitura de *best-sellers*; descrever práticas de leitura dos *best-sellers*: tempo dedicado, locais de leitura e outros aspectos ligados à interação com a obra lida; verificar a concepção de obra literária por parte do leitor de *best-sellers*; e, por fim, elaborar proposta de intervenção, configurada como estratégia pedagógica, com base nas

possibilidades de formação do leitor crítico a partir da leitura de uma obra de categoria *best-seller*.

Assim, esta pesquisa se justifica por trazer conhecimentos acerca das possibilidades dos *best-sellers* como leitura válida para a formação do leitor crítico, bem como do gosto pela leitura. Ao mesmo tempo, trará para o espaço escolar contribuições no que diz respeito ao aproveitamento de novas leituras fora do cânone literário, tomado há muito tempo como parâmetro no ensino de literatura.

Em vista da presença cada vez mais frequente dos *best-sellers* no cotidiano dos alunos e do não acolhimento dessas leituras no ambiente escolar, torna-se necessário o estudo do tema, em vista de que poucos trabalhos têm sido realizados sobre a temática. Os conhecimentos gerados com a pesquisa irão, pois, contribuir para uma melhor perspectiva da escola no que diz respeito às escolhas de leitura e às metodologias adotadas para o trabalho com literatura. Nesse sentido, optamos por realizar uma pesquisa aplicada junto a uma amostra de alunos do 9º ano de três escolas públicas da zona urbana da cidade de Buriti dos Lopes-PI, já que vislumbramos que a proposta de intervenção elaborada possa ser aplicada em outras salas de aula.

Para fundamentar esta pesquisa, o referencial teórico contempla as concepções de leitura e de literatura, o histórico do ensino de literatura (cânone), envolvendo concepções e práticas, os métodos de ensino de literatura, e também as especificidades da cultura de massa, a qual faz emergir as obras *best-sellers*, dentre outros. Assim, apoiamo-nos nos trabalhos desenvolvidos por Siqueira e Zimmer (2006), Jauss (1994), Iser (1999), Leffa (1996), Compagnon (1996), Candido (2006), Bakhtin (2003), Todorov (2009), Cosson (2015), Jurado e Rojo (2006), Rocco (1992), Lajolo (1994), Corsuil (2005) e Calvino (1994).

Além desta introdução, em que contextualizamos a pesquisa realizada, esta dissertação está organizada da seguinte forma: no capítulo 2 são discutidos aspectos concernentes ao processo da leitura, leitor e interação com o texto, considerando, primeiramente, os aspectos linguísticos, cognitivos e metacognitivos. São discutidos ainda a literatura e o leitor, de maneira a se esclarecer a relação estabelecida entre ambos no processo de interação com o texto literário. A literatura e a condução tomada na sala de aula são aspectos refletidos no sentido de considerar também as implicações metodológicas destinadas ao texto literário.

O capítulo 3 estabelece informações acerca da necessidade de compreender o perfil do leitor adolescente de forma que se compreenda as preferências de leitura dessa fase. O capítulo 4 apresenta informações relativas ao cânone literário e à cultura de massa, discutindo-se o valor do cânone e das obras não canônicas, como os *best-sellers*. O capítulo 5 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 6 traz a análise e discussão dos dados, considera para tanto, duas etapas de análise: a primeira trata da análise do questionário a fim de diagnosticar entre o universo da pesquisa quais alunos são realmente leitores de *best-sellers*; a segunda, reflete um aprofundamento do questionário no intuito de verificar entre os participantes da pesquisa aqueles que efetivamente são leitores de *best-sellers* para compreendermos que relações se estabelecem entre esses leitores e a literatura de cultura de massa.

O capítulo 7 trata do desenvolvimento da proposta de sequência didática de forma a valorizar as leituras dos livros de categoria *best-seller* e aprofunda-las através do cânone, mostrando que partir do conhecido para o desconhecido é uma importante ferramenta de trabalho com leitura na escola. Ao mesmo tempo, traçamos alguns comentários sobre a leitura literária e formação do leitor crítico na escola e apresentamos propostas de atividades que aproveitam os *best-sellers* e ampliam essas leituras para o cânone de maneira significativa e prazerosa.

Por fim, tecemos as considerações finais, nas quais enfatizamos a importância da valorização das experiências pessoais de leitura dos alunos e principalmente, a ligação dessas experiências com a presença massificada dos *best-sellers* nas três escolas pesquisadas. Dessa forma, ratificamos a necessidade da contemplação dessas leituras na escola visto que se inserem nas bases de preferências dos alunos, e partir daquilo que é conhecido por eles para o que desconhecem é uma importante ferramenta de inserção do cânone em seus repertórios de leitura. Com esse intento desenvolvemos atividades através de sequência didática que demonstram isso como algo possível.

2 LEITURA, LITERATURA E ENSINO

O ato da leitura pressupõe envolvimento com o objeto lido - o texto, com o qual o leitor mantém um diálogo, processo que se denomina compreensão. Isso evidencia o uso de estratégias que se direcionam a múltiplos aspectos, dentre os quais destacam-se a mobilização de conhecimentos de mundo e experiências de leituras já realizadas. Por essa razão é importante conhecer o processo da leitura com textos literários e não literários, inclusive porque a base de interação entre leitor/texto está presente em ambos. Dessa forma, a concepção de leitura de base interacional está também nos pressupostos da Estética da Recepção, teoria que aqui se adota para entender a obra literária.

Perceber a leitura sob esses dois vieses é importante para que se ampliem horizontes acerca do processo da leitura. Dessa forma, tais informações são necessárias para a compreensão e condução das atividades referentes à leitura no espaço escolar, bem como de conhecer mais especificamente as relações do leitor com o texto e o papel do educador frente a esse desafio.

Neste capítulo, aborda-se o processo da leitura, considerando os aspectos linguísticos, cognitivos e metacognitivos envolvidos nessa atividade. Mais especificamente, trata-se da literatura e do leitor, com foco no processo de interação com o texto literário e as correspondências que se fazem entre o processo da leitura da literatura e de uma maneira geral com textos não literários.

2.1 Leitura: um encontro entre leitor e texto

A leitura é definida por diferentes autores, de diferentes formas, dependendo do ponto de vista ou enfoque dado. Esse enfoque pode ser o leitor, o texto ou as relações estabelecidas entre ambos, considerando, portanto, nesse último enfoque o processo de interação estabelecido na construção de sentido e significado. Esta última classificação é base de construção desse trabalho, tendo em vista que buscamos perceber as relações que se estabelecem entre os leitores e os best-sellers da cultura de massa.

Para essa construção de sentido e significado são acionadas diferentes estratégias, dentre as quais considera-se mobilização de conhecimento prévio, inferências, objetivos claros sobre o que se pretende com o texto, decodificação, representação, motivação e interação a fim de que esses fatores juntos possam nortear os alunos na construção do sentido e significado e, também possam identificar suas próprias dificuldades na não compreensão do texto lido.

Nesse sentido, ler é considerado uma atividade de decodificação, que o leitor realiza ao decifrar cada código da língua ao partir de critérios bem básicos como a identificação das letras, a junção delas formando as sílabas, das sílabas à palavra, da palavra à frase, da frase ao parágrafo e, por fim, ao texto por completo. Essa definição é considerada por Silva (1999) como concepção redutora de leitura que compreende não apenas esses aspectos, mas também a decodificação de mensagens, ler como tradução da escrita em voz alta, respostas aos sinais gráficos, extração da ideia central do texto, seguir passos da lição que consta no livro didático ou ser apreciador(a) dos clássicos.

Essa concepção não dá conta do que chamamos leitura, a esse respeito, é necessário buscar caminhos que mostrem o ato de ler sem reducionismos, apresentando a leitura como um processo que necessita ultrapassar a base de decodificação e domínio linguístico. Leitura é mais que isso.

Silva (1999) acrescenta informações acerca da abordagem da leitura a que denomina de interacionista, compreende o leitor como elemento inserido numa prática social, age sobre o texto no ato da leitura, dessa maneira constrói sentido e significado acerca do lido.

Sobre esse aspecto o leitor vale-se do seu repertório prévio de experiências acumuladas. “Ao longo dessa interação, o sujeito *recria* esses referenciais pela dinamização do seu repertório. Nestes termos, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto”. Silva (1999, p .06). A última concepção apresentada responde ao intento desse trabalho, visto que se aplica a todo processo de leitura, compreendendo-a em seu sentido amplo, vendo o leitor como elemento que age sobre o texto, mas que também é movido por ele através da construção de sentido e significado.

De uma maneira mais detalhada, Leffa (1996) define ler como reconhecer o mundo através de espelhos. Esses espelhos oferecem uma visão fragmentada do mundo, assim ler e compreender só são atos possíveis quando temos um conhecimento prévio do mundo. A fragmentação a que o autor se refere é preenchida pela bagagem de conhecimentos prévios que cada leitor carrega, o mundo é um reflexo de informações, e essas mesmas informações são compreendidas por meio dos conhecimentos e representações que temos daquilo que nos circunda. Fazemos a leitura do mundo: lemos os espaços, os ambientes, o céu, as expressões das pessoas.

O processo de leitura é de fato um processo cognitivo que aciona esquemas mentais essenciais ao processo de compreensão do texto, considerando elementos como memória (lembança), conhecimento de mundo e experiências. Nesse processo é preciso considerar ainda a idade ou a maturidade do leitor e sua correlação com a proficiência em leitura.

Dessa forma, o processamento cognitivo é melhorado com o conjunto de experiências e conhecimentos que acumulamos, vale ressaltar também que a eficiência de uma determinada estratégia selecionada na compreensão de um texto depende do objetivo de uma determinada leitura, ninguém lê sem objetivo, é ele que guia o leitor, seja para uma leitura de aprendizagem, obrigatória, de checagem de informação ou de prazer.

Koch (2003, p.37) esclarece que a cognição e a própria ciência cognitiva consideram o ser humano como construtor de representação mental do mundo que o rodeia demonstrando o processo de interação como elementos importantes para o processo da compreensão do texto, além disso explica mais especificamente como o conhecimento acontece

O homem representa mentalmente o mundo que o cerca de uma maneira específica e que, nessas estruturas da mente, se desenrolam determinados processos de letramento, que possibilitam atividades cognitivas bastante complexas. Isso porque o conhecimento não consiste apenas a uma coleção estática de conteúdos de experiência, mas também em habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-los na interação social.

Conforme as palavras da autora, a leitura implica relação social através dos conhecimentos e experiências que carregamos, porém não se resume a isso uma vez que requer ação social e capacidade de usa-los nas mais diversas situações nas quais nos inserimos. Tem-se um elo entre o que conhecemos e aquilo que fazemos com o conhecimento, uma postura de ação através do processo interacionista.

Conhecer os aspectos cognitivos implica conhecimento dos metacognitivos, uma atividade posterior e mais complexa que o processo da cognição. O comportamento metacognitivo é caracterizado pela reflexão do leitor, não apenas sobre o conteúdo do texto, mas sobre o próprio processo de compreensão, o que implica nas várias estratégias utilizadas para compreender o que lê. A metacognição da leitura diz respeito a um processo de maturidade do leitor, sendo capaz de avaliar seus níveis de compreensão de um texto e em face das dificuldades de compreensão, avalia-las e buscar estratégias que as façam compreensíveis.

Leffa (1996, p. 46) define esse processo do seguinte modo

A metacognição da leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura, leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo.

A respeito da metacognição pode-se perceber uma série de estratégias privilegiadas para a compreensão textual. A literatura da área cita entre elas o antes, o durante, o depois, o

monitoramento, auto explicações e justificativas como as mais eficazes. Em suma, o que se tem a respeito são um conjunto de estratégias que auxiliam na construção de sentido e de significado a partir das atividades de leitura na sala de aula, de modo que com relação a essa prática o leitor utiliza aquelas que lhes são mais pertinentes e condizem com o objetivo da leitura pretendido. Cabe destacar que o professor em sala de aula precisa conhecer tais estratégias a fim de que desenvolva um bom trabalho com a leitura em prol da formação do leitor crítico e proficiente.

O desenvolvimento de habilidades leitoras é fator influenciador do ato de ler, das escolhas e do prosseguimento de leituras futuras. Aparentemente, ler é um processo simples, mas usamos o cérebro para realizar ações das quais não nos damos conta, as quais são cruciais no processamento do texto. Essas habilidades dizem respeito a compreensão daquilo que está escrito, para tanto é necessário ter claras as concepções de leitura, compreendendo-as em seu sentido amplo desde a decodificação ao processo interacionista com o texto e a construção de sentido e significado.

Os processos cognitivos e metacognitivos devem ser levados em consideração nos espaços escolares visto que são elementos inerentes ao ato da leitura, por essa razão precisam ser do conhecimento dos educadores a fim de conduzir as habilidades leitoras dos alunos desde a alfabetização, já que a aquisição da habilidade leitora é um processo gradual em que a falha em algum deles ou má condução do processamento da leitura acarretará prejuízos à compreensão.

Assim, o professor precisa estar atento a esses processos e, ao mesmo tempo, ser conhecedor de cada um deles, pois a formação de um leitor eficiente depende do desenvolvimento da capacidade de processamento de cada um dos fatores citados. Isso é importante porque a capacidade de ler todo e qualquer texto indica autonomia e maturidade do leitor, permitindo que busque outras leituras por iniciativa própria, habilidade que garantirá a compreensão daquilo que lê, inclusive textos de nível mais complexo, como os literários, por exemplo.

Bartlett (1961) esclarece que o processamento da leitura se dá pelo processo de interação entre o ambiente e a estrutura cognitiva do indivíduo, daí falar em esquemas mentais, definidos pelo estudioso como estruturas cognitivas abstratas desenvolvidas e organizadas por meio da atuação que o sujeito tem sobre o meio, elas são responsáveis pelas ações que fazem parte do cotidiano e pela composição das histórias que lemos e escutamos. As variadas interpretações são, pois, reflexos de variadas experiências subjetivas.

No que tange aos aspectos cognitivos da leitura, Ciqueira e Zimmer (2006) destacam as tendências em caracterizar a leitura como um processo sociocognitivo, as relações sociais

permitem o conhecimento de informações várias que permitem a ampliação do leque de conhecimento de mundo do indivíduo, essas informações são construídas ao longo das vivências. Quanto mais diversificadas, maiores as possibilidades de conhecimento. Essas considerações implicam afirmar que as relações sociais as quais nos inserimos corroboram isso, no entanto, como nem todos tem acesso de maneira igual as mesmas culturas, nem tudo que um determinado leitor conhece será do conhecimento de outro.

Através da integração de informações que dependem, em grande parte, do uso de estratégias, dentre as quais destacam-se a ascendente – *botton up* -, a descendente - *top down* - e a integradora é possível compreender a leitura como um processo. A estratégia ascendente preconiza a interpretação do texto nele mesmo, caracteriza o processamento da leitura em sentido ascendente, considera a leitura das unidades menores – que vão desde as letras e palavras - até os aspectos amplos e globais – palavras e texto. O texto é em si o essencial e a leitura é guiada por ele. A descendente enfatiza o leitor e seus conhecimentos prévios sobre o assunto que está lendo e também as predições dessa leitura como fio que conduz à interpretação, partindo do global para as partes menores do texto.

As duas estratégias citadas foram muito importantes para a compreensão da leitura, de modo que juntas somam uma espécie de fórmula perfeita dos mecanismos leitores em busca da compreensão do texto. É notório, porém que a segunda se sobrepõe a primeira por considerar aspectos que ultrapassam a imanência do texto e consideram elementos de conhecimento do leitor para além do que está imanente ao texto. Essa relação leitor/texto é descrita por Vereza (2011, p. 16)

[...] o leitor inscreve o seu conhecimento de mundo (o clássico conceito de —schemata) e as expectativas dele geradas no processo de produção de sentidos. Sem o leitor, não há sentido algum, não há imanência no texto, que seria apenas um espaço com alguns tijolos que requereriam o projeto do engenheiro e as mãos do operário para se tornarem construção. [...]A proposta de interação entre esses dois processos, em que a articulação dialógica entre o texto (com suas especificidades linguísticas) e o leitor (com seus conhecimentos prévios) é responsável pela construção de significados, reiterou-se como o modelo interativo de leitura, diminuindo o hiato entre os extremos dos modelos anteriores.

A estratégia de integração é então a união dessas duas estratégias, porém com acréscimos significativos que se somam na existência de um terceiro modelo chamado interacional. Franco (2011, p. 31) descreve o que há para além de um simples somatório entre essas duas abordagens

Essa terceira abordagem de leitura, no entanto, não deve ser entendida somente como a soma das duas abordagens anteriores, mas é preciso considerar também o processo de interação entre o texto e o leitor.[...] Na abordagem interacional, a leitura não é entendida apenas como um processo perceptivo e cognitivo, mas é, principalmente, uma atividade social.

As duas últimas estratégias assemelham-se em muito com os pressupostos de Jauss (1994) e Iser (1996) acerca do texto literário, quando toma o leitor como elemento importante do processo da leitura e construção de sentidos pela interação com o texto. No processo de interpretação reconhece-se o leitor como elemento que age sobre aquilo que lê, que projeta suas expectativas, que levanta hipóteses, buscando comprová-las, que faz previsões e as testa, que se frustra diante daquilo que lê.

A estratégia de integração procura explicar a leitura como uma atividade que pode se dar através da interação entre o leitor e o texto, e/ou da integração de várias habilidades que são ativadas simultaneamente no processo da informação. A visão da leitura como interação entre leitor e texto e a abordagem da leitura como integração de habilidades são igualmente importantes, visto que a primeira destaca o fato de que o leitor usa o conhecimento de mundo para (re) construir o sentido do texto, enquanto a segunda visão enfatiza uma gama de habilidades cognitivas que se dão por meio da interação de estratégias ascendente e descendente [...]. (SIQUEIRA; ZIMMER, 2006, p. 35)

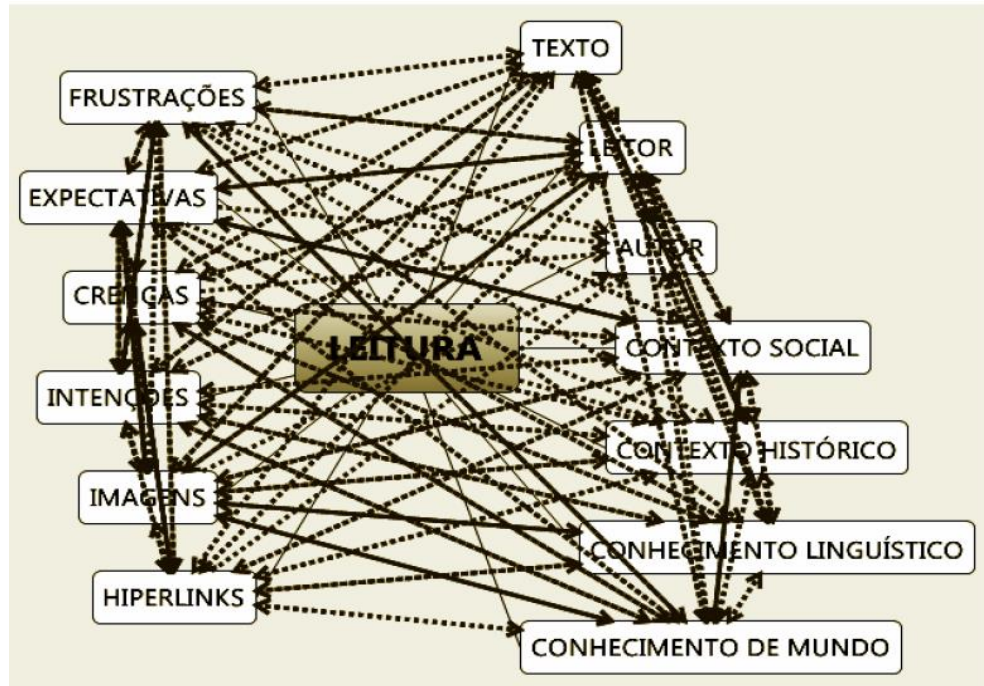
Compreender o processamento da leitura e cada etapa que o compõe permite refletir sobre como os leitores agem diante de um texto, e ao mesmo tempo, quando o texto não seja compreendido total ou parcialmente, conduzir essa compreensão de acordo com os processos mencionados, percebendo-os como habilidades necessárias e inerentes ao ato da leitura. Não sendo essas habilidades desenvolvidas, o resultado é a ineficiência de leitura de grande parte dos alunos nos contextos escolares. Nesse sentido, enquanto educadores temos necessariamente a missão de verificar os níveis de leitura e orientar, quando não satisfatórios, para o acionamento das habilidades necessárias.

Avaliar os níveis de leitura dos alunos não constitui tarefa fácil, conforme Silva e Wachowicz (2013), os procedimentos de leitura percorrem um caminho que vão desde as verificações das informações advindas do próprio texto e armazenadas na memória à formulação e verificação de hipóteses de leitura. A leitura é uma atividade complexa porque envolve múltiplos agentes.

Segundo Franco (2011) esses agentes são leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças entre outros. Eles se inter-relacionam no ato da leitura. Essa mesma complexidade se mostra na leitura dos textos literários descritos nas teorias de Iser (1996) ao descrever o ato da leitura no

que diz respeito ao literário. Podemos perceber mais diretamente essas considerações na figura 01 a seguir:

Figura 1- Fluxo de informação multidimensional em um sistema de leitura



Fonte: Franco (2011)

Muitos aspectos percebidos na figura acima também são percebidos na teoria de Iser visto que tantos os estudos linguísticos quanto literários carregam traços bastante similares, pois descrevem o processo de interação leitor/texto. A maneira de lidar com esses elementos precisa ser construída e desenvolvida nos alunos para que essas habilidades e a maneira como se desenvolvem sejam satisfatórias. Isso porque acumulamos, ao longo de nossas vivências e experiências, uma gama de informações que se entrecruzam, atualizam, ou quando novas, são armazenadas. Para isso, segue-se um processo em que entram em cena a percepção, a memória e a representação do mundo.

A percepção é responsável pela captação de estímulos mediante os sentidos (palavras escritas e imagens em um papel). A memória armazena os estímulos de forma organizada, funcionando como memória de curto prazo e memória de longo prazo. A primeira, tem capacidade limitada tanto no tempo como na quantidade de informações retidas; a segunda tem grande duração e capacidade desde que as informações que receba sejam significativas para o leitor. Esses três passos compõem, segundo as autoras, o processamento de informações de um texto escrito com o intento de interpretá-lo.

Acerca das projeções que fazemos dos textos, aplicamos aquilo que lemos em nossa vida e projetamos muito dela no que lemos, isso resulta no conhecimento de mundo e sua importância para o processo de compreensão de textos. Segundo Silva e Wachowicz (2013) toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma dada época. Saber ler significa chegar ao nível simbólico de relacionar o texto à sua época e às condições históricas. Desse modo, as intenções do leitor refletem-se na leitura, pois ninguém lê sem objetivo.

O processo de compreensão da leitura precisa estar claro para o professor, sendo necessário, antes de tudo, perceber o ato de ler como compreensão, obtenção de informações, interação, fruição, divertimento, para então construir na interação com o texto, os sentidos que ele apresenta, o que certamente resultará em uma leitura significativa. Assim, fica claro que o leitor se envolve com o texto, interage e constrói significados. Essa afirmação é discutida em muitas teorias, sejam elas de análise literária ou não. Pode-se confirmar isso nas afirmações de Sim-Sim (2007, p. 07) ao ressaltar que

Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto, os leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos.

A compreensão leitora pressupõe, pois, um leque de conhecimentos armazenados que cada leitor possui, uma vez que o conjunto de informações guardadas na memória, frutos de nossas experiências, seja na escola ou fora dela, nos torna competentes para a compreensão de outras leituras, portanto, falar em processamento da leitura sem especificar o conhecimento prévio do leitor é negar uma importante parte desse processo. Sim-Sim (2007) enfatiza que a compreensão do texto é beneficiada pelo conhecimento prévio do leitor sobre os temas dos textos lidos, ampliado também pelo conhecimento do léxico de uma língua. Esses fatores associados contribuem para o processo de compreensão.

Sim-Sim (2007) sintetiza a compreensão da leitura como um processo complexo que envolve por parte do leitor conhecimentos sobre sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler (tipos, gêneros) e sobre processos e estratégias específicas para a obtenção do significado da informação registrada através da escrita. O ensino da compreensão da leitura tem de incluir estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico, alargamento das vivências e conhecimento sobre o mundo, além do

trabalho com os diversos gêneros de textos, provendo o aluno de um repertório sobre as formas de dizer já instituídas socialmente.

O processo de compreensão torna-se cada vez mais autônomo diante da fluência da leitura de tal maneira que a automatização passa a ser vista pelo leitor como algo natural, muitas vezes, como ato despercebido. Essa automatização consiste no fato de que ao superar a decodificação, a leitura se processa de maneira rápida, sem sobrecargas na decodificação de palavra por palavra, com os olhos correndo rápidos sobre o lido, assim, quanto mais rápida a leitura, menos se sobrecarrega a memória e mais informações serão ativadas no processamento de compreensão.

É assim que age um leitor fluente. Esse conjunto de informações deve ser compreendido como o resultado de um processo que supõe etapas e que cada etapa é eficazmente cumprida, caso contrário, poderá acarretar deficiências que comprometerão a suficiência de uma outra.

Neste item tratamos dos aspectos cognitivos e sociocognitivos da leitura, de forma que entendemos como a leitura do texto se processa. O próximo item aborda a leitura da literatura como uma das práticas mais recorrentes na história da educação escolar. Percebemos que o texto literário é algo muito frequente no ambiente da escola e que o processamento desse texto também exige do leitor a mobilização de conhecimentos e o uso de estratégias, por essa razão ter conhecimento sobre essas informações é importante para que percebamos a correspondência dos estudos linguísticos aos literários. Mais especificamente, a respeito do ato da leitura do literário traçaremos a seguir algumas considerações.

2.2 A Literatura e o leitor

As informações desenvolvidas nesse tópico são bastante importantes para situar as compreensões acerca da literatura, especialmente em seus aspectos conceituais. Estabelecer alguns aportes teóricos sobre essa questão é compreender o fenômeno literário e as implicações que envolvem os parâmetros classificatórios do que seja um texto literário e não literário, se para os estudiosos desse campo não há um consenso teórico, na escola é necessário que o professor apreenda esses conhecimentos para nortear o aluno acerca dessas questões.

A literatura recebeu diferentes definições e foi compreendida de diferentes maneiras através dos tempos e por diferentes autores, essa não é uma questão nova, no entanto precisa apresentar um norte para que possamos distinguir o literário do não literário. Sobre isso Compagnon (1999, p. 29) esclarece

Os estudos literários falam da literatura das mais diferentes maneiras. Concordam, entretanto, num ponto: diante de todo estudo literário, qualquer que seja seu objetivo, a primeira questão a ser colocada, embora pouco teórica, é a da definição que ele fornece (ou não) de seu objeto: o texto literário. O que torna esse estudo literário? Ou como ele define as qualidades literárias do texto literário? Numa palavra, o que é para ele, explícita ou implicitamente, a literatura?

Ler literatura. Essa é uma afirmação categórica que implica implicitamente conhecimento daquilo que se lê pelas características e enquadramento nessa categoria, por essa razão buscar compreender os estudos que intentaram essa difícil tarefa é importante para que possamos construir os alicerces que norteiam a identificação da literatura como literatura.

Eagleton (2003) ao tratar da teoria literária reporta-se a definição de literatura como arte imaginativa no sentido de ficção, escrita que não é literalmente uma verdade. Essas informações concebem a literatura sob um viés fictício superior a outros aspectos, dentre os quais destacam-se lingüísticos, sociológicos, contextuais, históricos ou de literariedade.

Na teoria dos formalistas russos, literatura foi definida pelo emprego de uma linguagem de forma peculiar, a estrutura da linguagem, o estranhamento ou desfamiliarização. Dessa forma, a literatura se diferenciava de todas as outras formas de leitura pelo diferencial lingüístico, uma vez que essa desfamiliarização correspondia a um diferencial dos usos dessa mesma linguagem no cotidiano, o que mais tarde desmistifica-se dado o uso na esfera cotidiana de metáforas e outras figuras de linguagem, por exemplo. Daí compreende-se que esse aspecto por si só não era capaz de definir a literatura, esta arte é mais que isso, porém um *isso* com nortes, sentimentos e muitos outros aspectos sem um conceito fechado dada a evolução que desempenha e a variação através do tempo do leitor e da própria obra literária.

Compagnon (1999) estabelece conceitos de literatura da antiguidade até a metade do século XVIII. Conforme o autor, a literatura foi designada como o objeto da arte poética, geralmente definida como imitação ou representação (*mimesis*) de ações humanas pela linguagem. A partir da metade do século XVIII, outra definição de literatura se opôs cada vez mais à ficção: a literatura é simplesmente o uso estético da linguagem escrita. A vertente romântica dessa ideia foi, durante muito tempo, a mais valorizada. Em busca da boa definição de literatura, a literariedade é a dosagem que produz o interesse do leitor. Diante de tantas e diversas definições, Compagnon (1999, p. 46), sintetiza: “Retenhamos disso tudo o seguinte: literatura é uma inevitável petição de princípio. Literatura é literatura”.

Em busca de estabelecer conceitos e reflexões acerca daquilo que define o literário, alguns autores entendem a literatura como a arte do escrito, o escrever como ato concreto da linguagem, ainda como matéria da essência do fazer literário e concretização primeira dessa

arte enquanto ato libertário. A esse respeito Barthes (1977, p. 15) apresenta uma visão pessoal de literatura

Entendo por *literatura* não um corpo ou uma seqüência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visio portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. Posso portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto.

De fato, há diferentes maneiras de compreender a literatura e, conseqüentemente, inferir os processos de recepção da criação literária no que diz respeito ao interesse do leitor. A afirmação final do autor revela que conceituar literatura é um processo complexo que envolve uma visão estruturalista de texto por meio da própria linguagem que lhe é matéria constitutiva e é dela que se sobressaem todos os sentidos que lhes são extraídos através da leitura.

Em síntese, as definições de literatura também consideram os juízos de valores. Essas definições são tomadas por determinadas pessoas, respondidas por ideologias, a crítica e um grupo seletivo de pessoas são, em grande parte, responsáveis pela definição das obras canônicas e, portanto, aquilo que se define como literário. Relações sociais direcionadas a compreensão das obras também se relacionam a definições. Ainda deve-se considerar os hábitos de percepção e interpretação que as obras ganham na sociedade.

Sobre as abordagens da obra literária, Compagnon (1999, p. 139) especifica que “a abordagem objetiva, ou formal da literatura se interessa pela obra; a abordagem expressiva, pelo artista; a mimética, pelo mundo; e a abordagem pragmática, enfim, pelo público, pela audiência, pelos leitores”. É inevitável, pois, recorrer aos papéis que o leitor exerce nesse processo conceitual e de abordagens, tendo em vista que o autor e a própria obra se realizam a partir dele, como afirma Candido (2006, p. 47): “o público dá realidade e sentido à obra, e sem ele o autor não se realiza, o público é fator de ligação entre o autor e sua própria obra”.

Além de considerar as abordagens e o papel que o leitor exerce em todo esse processo, a compreensão da literatura, por muito tempo, esteve ligada às relações de poder, como destacam Bonnici e Zollin (2005, p. 27): “a questão de poder também determina o que é ou não literatura. Se um grupo de pessoas entendidas no assunto afirma que determinado texto é literário, ele passa a ser colocado na seção de literatura de livrarias e bibliotecas”. A relação citada pelos autores permite inferir que depende, em muito, das ações e escolhas do leitor, pois este dá sentido e realidade àquilo que escolhe para ler. Será que esse sentido também é dado às

leituras impostas aos diferentes leitores? Certamente que não, se considerarmos as afirmações defendidas por Cândido, ou talvez, parcialmente.

Essa relação pressupõe ver a obra como objeto que, além de tudo, permite fruição, para assim arrebanhar o leitor para a conquista da leitura, especialmente a literária. Compagnon (1999) revela o leitor como livre, maior e independente, e concebe o texto literário como aquele que é caracterizado por sua incompletude, sendo que a literatura se realiza na leitura.

Nessa percepção a literatura é vista como a descoberta do mundo através das experiências que permitem compreendê-la. A compreensão do literário vai além das implicações pedagógicas normatizadas pela escola. A experiência é definida por Todorov (2009, p. 23) como um importante mecanismo de compreender o que é literário

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam, a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros, e por isso nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

As teorias expostas permitem avaliar a experiência da leitura como algo que depende das escolhas do leitor, revelando ainda que os gostos e preferências estão imbricados na relação leitura/leitor/autor/obra. Sobre o modo como o leitor se coloca como elemento definidor da literatura trata-se no tópico seguinte.

2.3 A leitura do texto literário: pressupostos teóricos estéticos

Como já ressaltamos alhures, a leitura pressupõe uma atividade que se realiza envolvendo fatores que, por muitas vezes, pela própria natureza de processamento, passam despercebidos pelo leitor. Dessa maneira, traçaremos algumas considerações sobre como esse ato acontece de forma a considerar textos literários e as relações que se estabelecem entre leitor /texto. Reafirmamos nesse item a similaridade que há entre a concepção de base interacionista e a visão do ato da leitura do texto literário nas teorias de Jauss e Iser, já que ambas concebem o leitor como agente na construção de sentido e de significado de um texto.

A literatura, porém apresenta processos um pouco distintos pela própria função que exerce por ser uma leitura que preza pelo gosto e deleite do leitor acima de quaisquer outros fatores. Por essa razão faz-se necessário perceber mais profundamente como o leitor procede a

leitura do texto literário, compreendendo as relações que se estabelecem nesse processo interativo.

O processo de leitura do texto literário passou por diferentes compreensões através dos tempos e diferentes teorias. Pode-se afirmar que um processo longo de teorias as quais tentaram dar conta disso fez-se pelo percurso da história da literatura. Considerou-se conceitos de literatura como também, no processo de análise literária, os elementos que seriam indispensáveis, para tanto valeram-se de: atualidade, historicidade, contexto, linguagem, literariedade, ficção, forma, conteúdo, representação, entre outras.

A respeito dos elementos citados, da compreensão do leitor e a importância que desempenha na leitura do texto literário, Jauss (1994) apresenta importantes contribuições desenvolvidas em sete teses com o objetivo de melhor situar o leitor nas teorias literárias, mais especificamente ao ato da leitura literária. Na obra *A história da literatura como provocação à teoria literária* o autor busca uma reconstrução do que esperam os leitores contemporâneos em relação à obra literária. Destaca a experiência estética como elemento indispensável da leitura da literatura, o que nos permite concluir uma nova dimensão dos aspectos da análise do literário, sobrepondo o leitor a todos os outros.

Em síntese, Jauss (1994) faz um processo de análise da história da literatura, buscando situar o papel que o leitor desempenhou nesse percurso de teorias literárias. Isso é feito em sete teses nas quais, a partir de críticas, esse estudioso da literatura traça uma análise das prioridades dadas ao longo da história aos elementos essenciais da análise literária até chegar ao leitor.

Em suas considerações, duas correntes são precursoras, dada a importância que desempenharam nos estudos literários. A primeira é a teoria marxista, voltada para a compreensão da literatura e sua representação da realidade social. Nesse sentido

A teoria literária marxista entendeu ser sua tarefa demonstrar o nexo da literatura em seu espelhamento da realidade social [...] se a determinação social do homem é sua natureza, então há de resultar também dos atos passados de autotestemunho literário um quadro completo de contradições que a humanidade viveu ao longo da história. (JAUSS, 1994, p. 15)

Podemos perceber que essa corrente não dá conta de descrever, tão pouco analisar o texto literário em uma visão mais completa, já que a leitura pressupõe texto, e texto pressupõe leitor. Além disso, a literatura não pode ser percebida apenas como um reflexo da sociedade. O Marxismo a via como um viés para o tratamento das relações sociais de sua época, entre os quais, os direcionados a classe trabalhadora e as relações de opressão sofridas, visto que

A historiografia literária marxista apega-se a uma delimitação nacional da história da literatura, ela segue sempre trilhando velhos caminhos, sem se colocar de maneira nova o problema da relação entre literatura e sociedade, relação esta que constitui um processo. Trata-se, entretanto, de um problema que, ainda que o substrato antiquado da unificação político-nacional fosse substituído pelo modelo histórico mais geral do caminho rumo à sociedade sem classes, não estaria mais bem solucionado. (JAUSS, 1994, p. 16).

A importância da obra era dada pelo testemunho que fazia da sociedade, por isso, segundo Jauss (1994), essa teoria falha porque o elemento supremo de análise da obra e a própria qualidade dela é refletido pelo social. Os outros elementos que a constituem não são mencionados. Trata-se apenas de um realismo socialista, e a função social da literatura era um problema que buscava soluções.

A segunda corrente teórica descrita e analisada por Jauss é a formalista, buscou considerar o que torna o texto literário ou não literário. Nessa perspectiva, a literatura é definida pela forma, assim, o conceito de literatura é dado pelo conteúdo da forma.

A teoria do método formalista alçou novamente a literatura à condição de um objeto autônomo de investigação, na medida em que desvinculou a obra literária de todas as condicionantes históricas e, à maneira de nova linguística estrutural, definiu em termos puramente funcionais a sua realização específica, como a soma de todos os procedimentos artísticos nela empregados [...] o caráter artístico da literatura deve ser verificado única e exclusivamente a partir da oposição entre linguagem poética e linguagem prática. (JAUSS, 1994, p. 18)

O texto literário diferencia-se do não literário pela linguagem, no sentido de que a literatura difere da linguagem cotidiana e por isso define o processo da percepção estética, portanto, a diferença consiste na oposição linguagem poética/ linguagem prática cotidiana. Isso pressupõe uma falha que segundo Jauss, diz respeito a consideração de análises, uma vez que a literatura pressupõe algo a mais. Sua análise não se define apenas pelos vieses da forma, mas que a implicação estética reside mesmo no contato primeiro a uma recepção do lido e então recai novamente nas considerações a respeito do leitor, tomado como elemento importante que constrói os sentidos do texto.

Dada a crítica às teorias formalistas e marxistas, o autor conclui que é preciso uma renovação da história da literatura. Para Jauss (1994) a obra literária não é vista como um objeto em si mesma e que existe por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto, ela é sempre uma leitura renovada e deve ser percebida como uma libertação do texto da matéria das palavras, é ainda, um processo de recepção e produção estética realizada na atualização dos textos literários por parte do leitor, que é quem recebe o texto; do escritor, que se faz produtor em uma segunda instância, e do crítico, que reflete sobre os textos literários. A

estética da recepção é, assim, imprescindível à compreensão da literatura visto que considera os fatores supramencionados.

As considerações apresentadas nos ajudam a situar o processo de compreensão da obra literária, considerando o leitor como autoridade no processo de interação com o texto lido, pois é ele que constrói, através dessa interação, os sentidos. Aspecto importante para compreendermos as relações que se estabelecem entre leitores e obras lidas, ao mesmo tempo, refletir como esse processo se configura na escola.

Com propósitos semelhantes, mas com uma visão mais detalhada do processo de leitura que envolve o leitor e o texto, Iser (1996, p. 25) traça aspectos de interação de maneira a considerar as minúcias da relação estabelecida entre ambos.

Em face da arte moderna, assim como de muitas recepções de obras literárias, o leitor não mais pode ser instruído pela interpretação quanto ao sentido do texto, pois ele, não existe em uma forma sem contexto. 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 constituirmos o sentido na leitura, experimentamos um mundo que, embora não exista mais, se deixa ver e, embora nos seja estranho, podemos compreender.

E é sobre esse processo que reflete mais especificamente, ao descrever a assimetria entre o texto e o leitor. Iser (1996) faz uma retomada do primeiro volume de seu livro e esclarece o que constituirá o segundo, afirmando que a discussão anterior recaiu sobre dois polos: na situação de comunicação, o texto e o leitor.

No segundo volume, analisa as condições em que se origina essa comunicação. Sendo uma atividade guiada pelo texto, a leitura é um processo que acopla o processamento do texto com o leitor, essa relação é chamada pelo autor como *relação recíproca de interação*. Processo que, segundo Iser, não é tarefa fácil já que a teoria da literatura, no tocante a esse ponto, carece de premissas. Para explicar essa relação, o autor recorre a conhecimentos advindos tanto da psicologia social quanto da psicanálise.

A imprevisibilidade é descrita na relação de interação como elemento diferencial na interpretação do texto lido, em que a obra conduz o leitor por caminhos interpretativos por meio do preenchimento de espaços, resultando inicialmente no que o autor chama de processo de contingência, elemento que ocorre mediante o processo de interação e acontece exclusivamente nesse momento, portanto não a antecede. Iser (1999, p. 99) a define como

Fundamento constitutivo da interação, trata-se de um fundamento, contudo, que de modo algum antecede a interação e portanto, não pode ser captado como causa

anteriormente dada para efeitos subsequentes. Ao contrário, a contingência nasce da interação em si. [...] A interação submete os planos de conduta dos parceiros a várias provas, assinalando-se em seguida uma série de deficiências, estas são contingentes por evidenciar em que medida os planos de conduta podem ser controlados. Mas, essas deficiências tendem em princípio a ser produtivas. Elas são capazes de reorientar estratégias de conduta ou imprimir modificações nos planos de conduta.

A ambivalência considera a relação interpessoal que implica a necessidade de interpretação, ao mesmo tempo impõe uma limitação já que, diante do texto, o leitor o interpreta e acresce suas próprias projeções, mas não pode fazer perguntas e obter respostas como em um diálogo face a face. Diferente dessa última relação na qual temos a oportunidade de diante de uma não compreensão perguntar ao nosso par diádico aquilo que pretendeu dizer ou que explique aquilo que não nos foi compreendido, a interpretação é no momento de interação leitor/ texto o fator que preenche os espaços.

Os espaços/ lacunas, porém não são preenchidos a bel prazer do leitor, visto que o preenchimento inadequado gerará conseqüentemente uma interpretação errada do texto, o escrito não se adapta aos leitores, mas os leitores adaptam-se a ele por meio da interpretação e das relações interpessoais.

Essa mesma complexidade quando o leitor se sente frustrado por aquilo que lhe mostra o texto, faz com que tenha a liberdade de abandoná-lo e numa fase ou leitura mais experiente retomá-lo, sente-se ameaçado pela não compreensão, assim temos uma relação complexa, já que o texto apresenta uma estrutura complexa e, por isso, o leitor entra em confronto com suas próprias representações quando uma interpretação primeira é confrontada ou negada por uma conseqüente.

O leitor, então, encontra-se diante da oportunidade de corrigir as representações já formuladas mediante o texto, ao mesmo tempo em que amplia as representações que já apropriou-se, formula novas, os lugares vazios estão na presença daquilo que o texto não revela, mas que sugere. Iser (1999, p. 104) afirma que

As dificuldades mostram que o leitor precisa abandonar ou reajustar suas próprias representações. Sendo corrigidas as representações mobilizadas, surge um horizonte de referências para a situação. Esta ganha perfil à medida que o leitor é capaz de corrigir as suas próprias orientações. Pois só assim ele poderá experimentar algo que ainda não se encontra dentro de seu horizonte.

O horizonte de expectativa do leitor é representado pelo conjunto de competências e conhecimentos advindos com as mais diversas leituras já realizadas e amplia a percepção estética do leitor. No processo de interpretação, o leitor assume junto ao texto uma relação de assimetria, nela leitor/texto possui um grau pequeno de determinação que é responsável pela

ampliação da comunicação entre os pares diádicos, e o sucesso disso depende de certa forma, de como o texto a controla. Portanto, significa dizer que os textos não são lidos e compreendidos de uma mesma forma em diferentes tempos. Isso varia porque o horizonte de expectativas dos leitores também acompanha a evolução dos tempos e sendo assim, amplia-se, torna o leitor mais competente para outras leituras.

As obras irrompem espaços e limites tanto temporais quanto temáticos e sociais. A distância estética entre uma obra e outra é que a torna clássica, especialmente porque sempre trazem um caráter de novidade e não simplesmente assentam-se em uma linha tênue em que nada de novo acontece, definido por distância estética nas teorias de Jauss (1994).

Segundo o estudioso, quando não há o distanciamento a obra se aproxima da esfera da arte denominada por como “culinária” feita para agradar o público e manter uma espécie de receita que se repete em virtude da necessidade de continuar agradando ao público. Para ele, quando não há o distanciamento, ou seja, uma mudança de horizonte da expectativa, não existe uma experiência estética futura, nada há de clássico em uma obra (Jauss, 1994). Essa distância

Experimentada de início com prazer ou estranhamento, na qualidade de uma nova forma de percepção – poderá desaparecer para leitores posteriores, quando a negatividade original da obra houver se transformado em obviedade e, daí em diante, adentrado ela própria, na qualidade de uma expectativa familiar, o horizonte da experiência estética futura. É nessa segunda mudança de horizonte que se situa particularmente a classicidade das assim chamadas obras primas. (Jauss, 1994, p. 32)

A visão de obra clássica apresentada por Jauss trata de uma leitura que apresenta desafios, muitas vezes, recusas por parte de um leitor que não compreende ao estranhar o que é escrito no texto e somado a diversos outros fatores, segundo o estudioso isso é acontecimento normal, visto que com o tempo é uma visão passível de modificações. Essa modificação é necessária no que diz respeito aos aspectos levantados por ele.

Segundo as considerações apresentadas, muitos *best-sellers* da cultura de massa seriam uma obra “culinária” por seguir padrões e receitas que se direcionam especificamente ao gosto do público, no entanto isso não os desmerecem como leitura válida na escola. É fato que eles não apresentam a mesma riqueza literária que um clássico, mas mantém relações dialógicas com muitos deles em função de semelhanças que podem haver entre eles.

É essa visão que defendemos, a de que os *best-sellers* não são clássicos, porém são leituras presentes nos espaços escolares por responderem justamente às expectativas de muitos leitores, talvez por essa razão são, hoje, uma receita de sucesso. Que os horizontes de expectativas possam ser ampliados não se discute, isso é fato, e é por essa razão que os *best-*

sellers podem e devem ser aproveitados, no sentido de contribuir com a formação leitora e possibilitar que o clássico cumpra o que Jauss chama “de início prazer” assim como são para esses leitores a leitura dos *best-sellers* da cultura de massa, garantindo o efeito estético.

As teorias tanto de Jauss quanto de Iser nos permitem analisar o ato da leitura e patentear a autoridade que o leitor ganhou a partir delas. Renegado a categorias secundárias, talvez nem isso, o leitor era elemento esquecido nas teorias, já que a visão da análise literária se assentava sobre o autor, sua obra e do próprio conteúdo que a constituía. Ao pressupor a necessidade de trazer para o cenário de análise literária o leitor e o processo de interação com o texto, Jauss revê uma nova ciência literária: a estética da recepção.

Pensar essas teorias para a contemporaneidade no que diz respeito a escola e a literatura é compreender mais especificamente os processos que a teoria literária envolve e de que maneira podemos conduzir o ato da leitura do texto literário. Esse processo nos permite ainda compreender os mecanismos que envolvem o leitor no momento de sua interação com o texto, para podermos conduzi-la de maneira a considerar as experiências de leitura e horizontes dos alunos.

As teorias mencionadas são importantes para entendermos a natureza do texto literário. Significam considerar leitor, interação com o lido e construção de significado da obra. No entanto, a interpretação não se define de maneira aleatória em que é construída por cada leitor de maneira descompassada. A interação pressupõe um processo que integra uma compreensão regrada pelo texto, na medida em que são postos ali as conduções implícitas do lido. O narrador fictício constrói o seu texto, mas não diz tudo entre aquelas linhas, apenas supõe um caminho guiado que implica o preenchimento de espaços conduzidos, se não fosse assim a compreensão do texto seria deturpada, violada e cada leitor construiria uma leitura diferente.

A arte de criação verbal pressupõe envolvimento, sentimento, uma resposta, um estímulo, um efeito estético que foge aos padrões convencionais de textos convencionais. A leitura, a própria literatura como arte da palavra é símbolo do plurissignificado, que implica o leitor e o lido num processo de envolvimento, já que se trata de uma obra de caráter expressivo. A respeito Bakhtin (2003, p. 48) ressalta que

A obra de criação verbal é criada de fora para cada personagem e, quando a lemos, é de fora e não de dentro que devemos seguir as personagens. Mas é justamente na criação verbal (e acima de tudo na música) que parece muito sedutora e convincente a interpretação puramente expressiva da imagem externa (personagem e do objeto), porquanto, a distância do autor expectador não tem a posição espacial como nas artes plásticas (a substituição das representações virtuais pelo equivalente volitivo emocional fixado à palavra). Por outro lado, a linguagem como material não suficientemente neutra em face da esfera ético-cognitiva, onde é empregada como

auto-expressão e comunicação, ou seja, como recurso expressivo, e nós transferimos essas habilidades expressivas da linguagem (de traduzir a si mesmo e designar o objeto) para a percepção das obras de arte verbal.

Segundo Tadié (1992), ao reportar-se à criação e à recepção da obra, a estética da recepção parece a forma mais inovadora para a construção de uma sociologia da literatura, não-marxista, para de uma só vez, renovar, reanimar, deslocar a história literária. Redimensionar as leituras sucessivas de uma obra por várias gerações críticas é destacar a dialética do livro e da leitura coletiva e realizar aspectos sempre novos de um autor, de um mito ou de uma palavra. A recepção da obra transformou as formas de leitura literária, no sentido da recepção da obra e da importância do leitor.

Sobre essa necessidade, Eco (1991) afirma que o literário não é uma obra aberta a qualquer interpretação, deve haver um equilíbrio entre as construções interpretativas do leitor e a própria obra. O caminho interpretativo do leitor através de uma obra literária é implícito nela mesmo e propõe isso em sua estrutura. O leitor segue e explora um potencial interpretativo da obra justificado pelas vivências que o texto contém. O autor fala em leitor modelo – o leitor ideal – definido por ele como um leitor que não é perfeito, nem aberto às pluralidades de leituras possíveis que são justificadas pela própria estrutura da obra. Eco (1991, p. 29) revela que

O modelo de uma obra aberta não reproduz uma suposta estrutura objetiva das obras, mas a estrutura de uma relação frutiva; uma forma só é descritível enquanto gera a ordem de suas próprias interpretações, e é bastante claro que, assim fazendo, nosso proceder se afasta do aparente rigor objetivista de certo estruturalismo ortodoxo que pretende analisar formas significantes abstraído do jogo mutável dos significados que a história faz para e las convergir.

A conciliação proposta pelo autor refere-se a um equilíbrio entre as afirmações de que as obras literárias são interpretadas de diferentes formas por diferentes leitores, o que pressupõe um leque ilimitado de leituras possíveis, e a interpretação que a obra carrega no contato com o leitor. Esses não são espaços aleatórios que se preenchem a bel prazer do leitor, mas que se circunscrevem na obra e na relação da obra com o leitor. Comunga das teorias de Iser e Jauss por considerar o leitor como sujeito que atribui significado à obra, e que este significado não reside apenas no escrito e sua estrutura, nem nas intenções do autor.

A interpretação da obra literária é um processo que requer especificidades, considerando, principalmente, a relação estabelecida entre obra/leitor. As configurações interpretativas da obra precisam atender a expectativas que não deturpem o texto e seu significado, mas que junto a ele o significado seja construído.

Sobre tal aspecto, Eco (2005) esclarece que para salvar o texto - isto é, para transformá-lo de uma ilusão de significado na percepção de que o significado é infinito - o leitor deve suspeitar de que cada linha esconde um outro significado secreto, esse significado precisa ser desvendado por um leitor atento; as palavras, em vez de dizer, ocultam o não-dito; a glória do leitor é descobrir que os textos podem dizer tudo, exceto o que seu autor deseje que dissessem, implicando acima do próprio texto e seu criador, o leitor; assim que se alega a descoberta de um suposto significado, temos certeza de que não é o verdadeiro; o verdadeiro é um outro e assim por diante; os derrotados são aqueles que afirmam terem compreendido. O verdadeiro leitor é aquele que compreende que o segredo de um texto são os vazios que nos deixam mediante à leitura.

Esse item tratou dos pressupostos teóricos e estéticos da literatura, no sentido de compreender as relações estabelecidas entre o leitor e a obra, para tanto, contou, especialmente, com as teorias de Jauss e Iser. O próximo item reflete acerca de como as relações literatura/leitor/texto se revelam na escola, de maneira a considerar o tratamento dado a literatura no espaço escolar.

2.4 A literatura na escola: concepções e práticas

Depois de conhecer algumas teorias sobre o processo da leitura e leitura da literatura, é importante percebermos o que alguns aportes teóricos acerca da literatura na escola orientam. Isso é importante porque nos permite compreender como a arte literária apresenta-se na escola e que práticas têm se mantido frequentes nesse contexto a fim de apontar caminhos para uma condução significativa do texto literário no ambiente escolar.

Discutir esse tópico é contar, necessariamente, com as considerações de Todorov (2009) e suas contribuições acerca do ensino da literatura na escola e a condução que tem tomado nesse espaço. Segundo o autor, o perigo não está na escassez de poetas contumazes ou ficcionistas, no fim da produção ou da criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens desde a escola primária até a faculdade, a escolarização da literatura parece ser o grande perigo de sua inexistência. O perigo diz respeito ao fato de que o estudante não entra em contato com a literatura por meio dos textos literários, mas com alguma espécie de crítica, de teoria ou de história literária, isso revela muito mais uma matéria do que a viabilização de conhecimento do mundo, do próprio ser humano e suas paixões.

O estudo da literatura no Brasil data do século XIX, abordado inicialmente, na perspectiva da crítica e da história literárias. A primazia do cânone predominava como essência de ensino. Segundo Faria (2009, p. 3), durante a década de 1970

Na tradição da história da literatura, que se iniciava então, ocorria aqui o mesmo que na Europa: a abordagem da literatura, ajustada ao ideal de objetividade histórica, descreve o passado restringindo-se ao cânone das obras e autores consagrados pela tradição, excluindo textos divergentes de um determinado modelo de literatura. Tais considerações fazem-nos pensar sobre a constituição do cânone escolar e a razão porque algumas obras ficam fora da lista de obras tradicionalmente apresentadas no panorama histórico.

Observa-se, pois, que o ensino de literatura na escola insere-se num terreno de relações estreitas e pouco pacíficas. Parece manter-se na escola apenas por força de normatizações como tradições e exigências curriculares. Além disso, a função educativa que essa literatura exerce na escola limita-se ao ato de ler para a formação cultural do leitor.

Reafirmamos, novamente, a escola como espaço de aprendizagem, e como tal, reiteramos o tratamento dado ao ensino de literatura na escola. Começamos essa análise a partir do ensino da língua materna e as orientações que o professor, como mediador, recebe para conduzir esse trabalho. Sabemos que o ensino deve privilegiar o texto como unidade primeira, já que, nesse processo, o mais importante é o desenvolvimento da competência linguística. Assim, a seleção de textos para o ensino de língua no ensino fundamental, deve contemplar os gêneros que sejam incentivadores da reflexão crítica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam que os textos selecionados devem ser aqueles que, por suas características, favoreçam a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaborado e crítico, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998). Sobre esse último aspecto, a realidade que tem se apresentado nas salas de aula implica metodologias que tratam o texto literário de maneira superficial, e com espaço de análise limitado dada a preferência no ensino de língua aos conteúdos gramaticais, inclusive, se fizermos ainda uma verificação atenta do livro didático e as atividades que o constituem, quando da análise do texto literário, perceberemos a veracidade dessa afirmação.

Na seleção de textos, a postura do professor deve ser o de despertar o gosto pela leitura, e esse gosto, no processo de ensino na escola, só poderá existir, segundo Averbuck (1984) se o ato de ler for ao encontro das verdadeiras motivações dos leitores, nesse sentido, a ausência de motivação para a leitura alegada pelos professores está, verdadeiramente, ligada ao reconhecimento, pelos leitores, de que os textos que lhes são impostos não lhes dizem respeito,

portanto não lhes trará benefícios, gratificações ou recompensas. É necessário repensar o ensino de literatura na escola.

Conforme os PCN, no nível fundamental, o ensino de literatura precisa considerar o tratamento do texto literário oral ou escrito, bem como o envolvimento do exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. Assim, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998)

A progressão do ensino não é muito diferente no Ensino Médio, apesar de orientações, como as dos PCN, já que a abordagem da Língua Portuguesa parece preconizada nesse mesmo viés, quando muitos professores priorizam a análise gramatical desvinculada do verdadeiro objetivo do estudo do texto literário. Os PCN para o Ensino Médio também ressaltam o ensino da língua a partir do texto, tomando como essencial desse processo

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que produz e que o constituem como ser humano.[...] O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. (BRASIL, 2000, p. 18).

A partir disso, ressaltamos a escola como espaço de construção de conhecimento e, nesse sentido, destaca-se a literatura como elemento favorecedor desses conhecimentos, pois não se relaciona apenas ao prazer, mas, também, ao conhecer. A escola precisa percebê-la dessa forma, abraçar as leituras que se constituem em outros espaços, e que chegam a ela a partir do repertório dos alunos, advindas de escolhas espontâneas, livres de imposições ou obrigações escolares.

Assim, a literatura também será objeto de conhecimento, e com as novas configurações sociais, é o espaço da sala de aula indispensável para conhecimentos vários que se configuram como elementos constituintes do repertório de informações da sociedade, tendo em vista as representações sociais de que se reverte. Dessa forma, essas mudanças também trazem novas configurações na forma de ver e ensinar literatura.

Para Cosson (2015), é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não informações das disciplinas que ajudem a constituir

essas leituras tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Para além do prazer da leitura, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. Ele ainda cita, nesse processo, o letramento literário como uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.

Por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2015, p. 23)

O autor propõe pôr em discussão a questão de como escolarizar a literatura sem roubar-lhe sua essência maior, a de fruição do texto. O que se questiona são as formas de escolarização da arte literária e suas configurações nos espaços escolares. Esse processo deve ocorrer sim, mas sem reduzi-la em si mesma, dessa forma nega seu poder de humanização, de agir sobre aquilo que lemos, refletir, tirar conclusões, compartilhar e nos tornarmos seres humanos melhores. Isso quer dizer que não se deve passar por cima da sua essência maior, que é provocar a interação da obra com o leitor de maneira prazerosa, tão pouco que se esgote nisso, a literatura permite experiências diversas.

Cosson (2015) ainda questiona: De que forma os textos literários se fazem presentes no espaço da sala de aula? Qual o papel do educador frente a essa responsabilidade? Segundo ele, a realidade configura significações que impõem os gostos e preferências individuais do educador ao repertório literário do aluno.

Nesse sentido, Cosson (2015) acrescenta que as escolhas tendenciosas referem-se a praticamente todo o processo de leitura na escola. As visitas às bibliotecas, por exemplo, não deixam de limitar aquilo que se chamam *escolhas*, pois o aluno só pode escolher o que está ali. Sobre isso, pertinentes são as questões lançadas por Soares (2011, p. 7): “[...] quem indica ou orienta a escolha do livro a ler - a professora? a bibliotecária? Que critérios definem a orientação seletiva de leitura para uma série ou outra, para meninos ou para meninas? A orientação seletiva de tipos e gêneros de leitura, de autores?”

A abordagem engessada promove, por muitas vezes, a desconstrução da beleza literária e do ganho que a literatura poderá trazer para a vida do aluno, seja escolar ou social. O próprio livro didático e a seleção de textos que dispõe também é uma forma de não escolha. Não se propõe aqui uma liberdade desmedida, mas a possibilidade de partir daquilo que os

alunos conhecem para fomentar a ampliação de repertórios já apresentados por eles, “fiscando-os” pelo que já sabe e que é de seus gostos.

Quem sabe não temos de nos ocupar de uma sociologia da literatura que, segundo Tadié (1992), não se preocupa apenas com o autor e com a obra, mas, especialmente com o leitor - o que mais tarde chamou-se de estética da recepção. Assim, é necessário pensar no público que constitui a escola para pensar também nas leituras que devem fazer parte do cotidiano dele.

Ainda resta um questionamento um tanto intrigante: no ensino fundamental o aluno tem consciência de que lê literatura? A esse respeito, precisamos considerar o letramento literário e, principalmente, as práticas sociais de leitura que se fazem nos mais variados espaços e segmentos sociais, dessa forma, a análise de muitos críticos acerca das leituras realizadas fora da escola, ou seja, aquelas não escolarizadas são desconsideradas, e conseqüentemente, leituras que os alunos trazem consigo são pensadas, assim como a crítica, como não literárias.

Nesse sentido, sobre o letramento literário e a presença de outras leituras na escola, Zappone (2007) sugere que alguns usos sociais poderiam ser assinalados, entre outros fatores, por: 1) adaptações de textos literários para a televisão, teatro, cinema, 2) por leituras não canônicas, ou seja, leituras não necessariamente veículos apenas da história de leitura de textos produzida por críticos ou pela academia, 3) pela leitura de textos não canônicos sobre os quais pouco se sabe ainda hoje e poucos estudos têm sido desenvolvidos (a exemplo, leitura de *best-sellers* e outros textos ficcionais que estão à margem do letramento literário escolar etc).

Portanto, com todas essas considerações pretendemos mostrar as formas de manifestação da literatura na escola, de modo a favorecer uma reflexão acerca dos questionamentos pontuados, estabelecer as possíveis causas pelas quais o ensino de literatura tem perdido espaço no repertório de leituras do aluno.

Nesse item se descreveram as práticas literárias no contexto escolar e a forma como a literatura é conduzida no tocante aos textos privilegiados para o ensino. O próximo item trata, especificamente, sobre o ensino de literatura e as metodologias selecionadas para sua abordagem na escola.

2.4.1 Literatura e ensino: implicações metodológicas

O ensino de literatura tem trazido para o contexto da escola muitas discussões, especialmente, no que se refere ao seu tratamento metodológico. A forma como foi conduzido o processo de abordagem da Literatura repercutiu muitos trabalhos que com o intento de refletir

sobre a condução dos estudos literários, como também abrir espaço para a construção de novas propostas de ensino, têm sido desenvolvidos com a finalidade de compreender e refletir sobre a forma como se tem ensinado literatura nas escolas. Sobre isso, refletiremos acerca de alguns pressupostos teóricos que se preocuparam em estabelecer conhecimentos e direcionamentos ao ensino de Literatura como disciplina ou do próprio texto nos trabalhos do cotidiano escolar.

O texto é sem dúvidas o centro de ensino da Língua Portuguesa na escola, mais especificamente do ensino de Literatura nesse mesmo espaço. Destacamos primeiramente, as considerações de Filipouski e Marchi (2009) quando afirmam que o texto, especialmente o de literatura, é objeto de estudo da língua portuguesa, por isso é interessante percebê-la em sua totalidade, sem que seja reduzida a uma disciplina isolada. A centralidade das aulas deve ser o texto e as práticas de leitura e de produção que ele demanda. As tarefas de ler e escrever são atividades dialógicas. Esse mesmo texto tem de se apresentar com fruição, pois se assim não for, incorremos na frustração de leitores.

Barthes (1987) toma o texto como resultado da escrita de um senhor que escreve e tem de dar prova de que esse texto existe e deseja um leitor. Essa prova existe é ela a própria escrita. Esta por sua vez é a ciência das fruições da linguagem, é um *kama-sutra* - desta ciência. Pelas palavras do estudioso, o texto tem que despertar prazer no leitor, daí então, a responsabilidade do professor em fazer com que na escola este prazer ou fruição existam.

Cereja (2005, p. 11) esclarece que “embora circule nas aulas de literatura um discurso sobre o literário, quase sempre nelas o texto literário propriamente dito é pouco trabalhado e vivenciado pelos alunos”. O predomínio de leituras fragmentadas é parte constitutiva do ensino, a integralidade dos textos não é percebida, salvo atividades que requerem leituras de livros com o objetivo de preenchimento de fichas de leitura que pouco contribuem para a compreensão e apropriação do texto lido. A leitura literária deve ser prática visível em sala de aula.

A leitura da literatura proporciona, na sala de aula, um amplo espaço para discussões por conta da natureza reflexiva e temática que favorece, porque também representa a cultura e as subjetividades do homem, percebendo a sua representação como ser de cultura refletida nas obras literárias lidas. A esse respeito, Filipouski e Marchi (2009, p. 09) esclarecem que

A partir da leitura literária, é possível desafiar os alunos para produzirem discussões que ampliem o conhecimento do mundo, explorar questões relacionadas ao país e seus habitantes, em sua diversidade, oferecendo-lhes condições de adquirir novos saberes e também de aprender com os sentidos produzidos pela tradição. Esta relação se estabelece por meio dos usos que produtor e leitor da literatura fazem da língua, contribuindo para a compreensão de que ela é representativa da cultura.

Nesse sentido, é importante as práticas pedagógicas buscarem ações articuladas e planejamento que correspondam aos objetivos pretendidos pelas práticas leitoras literárias, fazendo com que a leitura se torne uma prática que faça sentido. Deve haver nas tarefas escolares – quanto ao ensino de literatura – finalidade no que ensina, e mais ainda, o aluno precisa assim compreender o processo de ensino-aprendizagem dos textos literários, bem como uma correspondência das atividades que se pede sobre os gêneros estudados.

No campo do ensino, não se pode limitar as experiências dos alunos, tampouco limitar suas escolhas. É necessário que a escola apresente um repertório variado de obras para que a *escolha* torne-se de fato *escolha*. No entanto, isso pode tornar-se um problema, já que somos sabedores de que nem todas as escolas possuem biblioteca devidamente amparada por uma variedade considerável de livros. Ações públicas governamentais devem ser articuladas para que isso torne-se uma realidade. O educador, então desempenhará um importante papel, pois caberá a ele selecionar os textos que os alunos lerão³. Essa oferta implica apresentar aos alunos o contato com variados gêneros, contemplando diversos autores. Segundo Silva (2009, p. 169-167)

Outro tipo de ruptura de limites concerne à relação dos livros e autores a serem lidos. Um bom acervo de literatura – e isso diz respeito tanto a um acervo pessoal quanto a um institucional, no caso a biblioteca escolar – deve incluir, além dos autores brasileiros consagrados, escritores regionais e alguns de projeção recente no panorama nacional, assim como os chamados clássicos da literatura universal.

Rocco (1992) traça algumas considerações sobre o ensino de literatura e complementa o que estamos discutindo, tece informações sobre a seleção e as escolhas, ressaltando que deve partir-se do conhecido para o desconhecido, com textos de linguagem mais acessível, considerando que o adolescente dispõe de um universo de leitura mais restrito. De modo que nos textos apresentados sejam capazes de conhecer/ reconhecer as experiências estéticas e o campo estilístico a fim de traçarem comparações e perceberem a essência das obras canônicas na pluralidade da linguagem.

No contexto do ensino, o educador precisa reduzir a distância que há entre o seu discurso e a experiência literária do aluno, é preciso superá-la. A etapa de planejamento também é ressaltada pela autora, segundo ela ninguém deve ir cegamente dar uma aula de literatura sem planejar, sem se preocupar com as etapas, motivações, modo de avaliação, entre outros processos. Ensino implica processo, e processo implica etapas. As ações da prática cotidiana

³ Quando falamos nessa escolha, nos referimos às leituras de obras “paradidáticas”.

do professor são importantes porque, no papel de mediador, deve desenvolver ações que favoreçam a aprendizagem do texto literário e que eles, os alunos, se sintam atraídos por essa leitura.

Segundo Rezende (2013) na vida social cotidiana quando lemos, a leitura da obra literária sugere um movimento de identificação que esclarece as motivações que nos levam a lê-la, lemos o gostamos, seja porque é nosso gênero favorito, seja por indicação de alguém, seja pelo sucesso da obra. A literatura não pede uma leitura obrigatória, mas que fazemos por vontade própria e por isso é vivida subjetivamente pelos leitores. Segundo ela, esse gosto deve ser despertado no Ensino Fundamental, o Ensino Médio deve favorecer um aprendizado sobre a execução das obras.

Dalvi (2013) propõe um percurso a ser trilhado no ensino de literatura, desde a etapa inicial de escolarização até o ensino médio. Segundo ela, é imprescindível o trabalho com a oralidade na educação infantil, a partir das práticas efetivas de aproximação do literário, as crianças percebem a sonoridade nas quadrinhas, nas cantigas, nos poemas infantis e nas trovas, a linguagem de construção, a estrutura básica da narrativa, a identificação de informações de relevância e irrelevância no contexto da obra.

Ainda para Dalvi (2013) no ensino fundamental, a criança passa apresentar outras formas e suportes da literatura, a ter certa autonomia sobre aquilo que lê, pois não depende da leitura do outro e torna-se um leitor independente. Os estudantes dos anos finais deveriam iniciar a inserção nas altas literaturas, com leituras de linguagem mais apurada. No ensino médio, o adolescente deve ser incentivado a ter contato com os clássicos sejam nacionais ou não, no entanto esse processo precisa compreender a leitura do texto literário como algo prazeroso, significativo, reflexivo e todos os sentidos que a literatura é capaz de propiciar ao leitor.

Compreendemos que inserir o leitor no mundo do literário é respeitar um processo de partes bem concretas que se firmam por práticas dirigidas, e que contemplem a literatura não como obrigação. Mas um processo que se constitui desde as primeiras fases da criança até o Ensino Médio. O percurso assinalado pela autora deixa claro o tratamento metodológico para com os textos, isso implica responsabilidade por parte do educador.

No contexto escolar, essa relação do leitor com a literatura implica levar em conta diferentes fatores, perceber diferentes realidades. Se o objetivo é a formação do leitor crítico, temos que pensar diretamente na experiência do sujeito leitor. Sobre isso, Pfeiffer (1998, p. 87) ressalta que

Pensar sobre o sujeito leitor implica, necessariamente, refletir sobre as condições de produção desta (s) posição (ões) na qual o aluno, assim como todo e qualquer indivíduo, tem que se inserir. É constitutivo destas condições o modo de produção – e seu processo- de um certo perfil de leitor-escolar, em que funcionam as representações imaginárias que os alunos e professores fazem do “*bom leitor*”.

Cabe ressaltar então, a responsabilidade da escola e do próprio professor em pensar no leitor que queremos, mas também, reconhecer o leitor que já temos. Ao mesmo tempo pensar que a formação do leitor crítico é um processo de *formação* mesmo, o que implica parte de uma etapa de amadurecimento, pois nenhum leitor nasce crítico, mas torna-se crítico. Por isso, como Pfeiffer (1998) ressalta, são importantes as ações desenvolvidas no contexto da escola.

Para Faleiros (2013) o ensino de literatura pressupõe uma visão dos leitores que se pretende formar, ou seja, as formas como se discorre a propósito do ensino de literatura, dos leitores e da leitura para discutir como essas figurações apontam para os impasses colocados nessa área. Tem que se pensar na metodologia do ensino. Temos que formar leitores de literatura apaixonados pelo que leem, que a divulguem sem medo.

A literatura e a própria leitura são antes de tudo, um fascínio que implica uma relação de prazer, no caso das leituras que fazemos sem sermos guiados como cegos sem rumo. A escola desempenha importante papel na formação de leitores, mas a concepção da leitura como ato de prazer parece não ser importante para muitos. O aluno ler porque tem que ler, é uma obrigação, só mais uma tarefa escolar. Essa condução tem demonstrado o fracasso da escola quanto a esse assunto. Toda leitura deve ter um saldo, e positivo, é claro.

Aguiar (2013) esclarece que, quando a leitura ficcional atende ao gosto do leitor, ela desencadeia um processo de identificação do sujeito leitor com os elementos da realidade representada gerando prazer. O prazer da leitura gera a apropriação de um novo mundo. Sobre o texto como uma leitura prazerosa, Barthes (1987, p. 19) revela que

Se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau. Não há quadro de honra, não há crítica, pois esta implica sempre um objetivo tático, um uso social e muitas vezes uma cobertura imaginária. Não posso dosar, imaginar que o texto seja perfectível, que está pronto a entrar num jogo de predicados normativos: é demasiado *isto*, não é bastante *aquilo*; o texto (o mesmo sucede com a voz que canta) só pode me arrancar este juízo, de modo algum adjetivo: *é isso!* E mais ainda: *é isso para mim!* Este “para mim” não é nem subjetivo, nem existencial, mas nietzschiano (“no fundo, é sempre a mesma questão: O que é que é *para mim?*...”). O *brio* do texto (sem o qual, em suma, não há texto) seria *a sua vontade de fruição*: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos – que são essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas.

A fruição do texto é descrita pelo autor como resultado de uma força arrebatadora que seduz o leitor para outras leituras, que vê o texto como algo que pertence ao desejo e vontade de apropriação, que se faz presente não pela força da imposição, mas pelo desejo de ser lido porque é bom e carrega consigo o prazer da leitura, convidativa e impulsionadora de vontades que arraigam a essência daquele que lê em buscar mais.

A fruição da obra de arte percebida pelo leitor, especialmente a literatura, também foi discutida por Eco (1991) segundo ele a obra possui uma abertura, esta é a condição de toda fruição estética, e toda forma frutiva dotada de valor estético é "aberta" porque pressupõe leitor, interpretação e interação, mesmo quando o artista visa a uma comunicação única e não ambígua, essa abertura, por seu lado, é garantia de um tipo de fruição particularmente rica e surpreendente, que as civilizações procuram alcançar como valor dos mais preciosos, pois todos os dados de nossa cultura nos induzem a conceber, sentir, e portanto ver o mundo segundo a categoria da possibilidade de horizontes diversos.

Com esse item, concluímos a etapa de abordagem literária no que se refere a condução do texto literário na escola, a seleção dos textos privilegiados para leitura e as metodologias de abordagem. Percebemos a real essência do texto literário que é se fazer sentir pelo leitor na interação e construção de significados de maneira a sentir-se conquistado.

O próximo capítulo trata da necessidade de conhecer o perfil do leitor para compreender suas preferências de leitura.

3 O PERFIL DO LEITOR ADOLESCENTE: PREFERÊNCIAS DE LEITURA

Este capítulo trata da necessidade de se compreender o perfil do leitor adolescente de forma que se compreenda as preferências de leitura dessa fase. Para tanto, fazemos um apanhado de teorias que descrevem mais especificamente essas questões com a finalidade de compreendermos quem são os leitores jovens e que leituras realizam, bem como as possíveis razões que as movem.

O livro didático é tomado, em muitas escolas, como material primeiro para atividades de leitura na escola, sendo importante ferramenta na construção e formação de leitores. Assim, é importante que as escolhas das leituras constante nesse recurso pedagógico sejam avaliadas e conduzidas democraticamente com os alunos em sala de aula. O educador precisa percebê-las como um material que pode e deve ser complementado.

É fato que nem todos os textos que compõem o livro didático agradam a todos os alunos, então, nas atividades de leitura, é necessária uma atenção a esse fato, no sentido de tornar a escola atenta às preferências dos alunos. A compreensão do perfil dos estudantes e da faixa etária deles ajuda a conduzir o referido processo. Jurado e Rojo (2006, p. 37) esclarecem que

Como principal fonte de leitura de grande parcela do alunado, o livro didático tem papel fundamental na formação de leitores. Por essa razão, a análise e a discussão do trabalho de leitura proposto por esse tipo de material didático são relevantes, à medida que podem contribuir para que o professor passe a olhar mais criticamente, interferindo nas propostas, para melhorá-las ou complementá-las de acordo com suas necessidades.

Portanto, nem todas as preferências estarão respeitadas ou atendidas nesse material, então cabe ao educador traçar estratégias para que as preferências sejam valorizadas e outras leituras possam ser inseridas no repertório de cada aluno. Valorizar o leitor que temos para construir aquele que queremos.

Jurado e Rojo (2006) estabelecem uma classificação de leitores e divide-as em fases que compreendem desde o ensino fundamental ao ensino médio, são elas: pré-leitor - apenas ouve uma narrativa a ser lida ou contada; ou ler uma narrativa guiado pela sequência de suas imagens ou com ajuda de um adulto.

Leitor iniciante, aquele que lê sem ajuda textos breves e facilitados. Leitor em processo, realiza leitura de textos de dificuldade média, seja em relação ao vocabulário, à

construção da narrativa ou ao uso da linguagem. Leitor fluente, lê textos mais extensos e complexos, possui uma habilidade maior de compreensão das leituras que faz.

Leitor competente é aquele que lê textos de natureza mais complexa e é capaz de reconhecer artifícios de construção, bem como estabelecer conexões entre diversas leituras. Leitor crítico lê com total autonomia textos de qualquer extensão, identificando alusões e subentendidos, assim como estabelecendo relações entre o texto lido e a realidade que conhece em suas relações, vivências diárias como cidadão circunscrito em uma sociedade capaz de emitir juízos críticos sobre o texto lido.

Temos informações sobre os tipos de leitores, mas precisamos especificar o perfil do leitor adolescente para compreendermos como ele recebe e percebe um texto. Segundo Rocco (1992) para traçá-lo é necessário considerar as etapas de desenvolvimento do pensamento do adolescente, para isso considerou os estudos de Jean Piaget, abrangendo o desenvolvimento social e afetivo. A escolha se deve pelo fato de ser biólogo e psicólogo e por preocupar-se com o desenvolvimento do conhecimento que considera estruturas individuais subjacentes como uma estruturação do sujeito e sua interação com o meio em que se insere.

A autora cita as etapas classificadas por Piaget, a saber: 1ª etapa sensório-motora correspondente aos 18 primeiros meses de vida, vai desde o nascimento até a aquisição da linguagem; 2ª etapa compreendida entre 2 e 7 anos, abrangendo o período da criança já dominar a linguagem e sofrer modificações no processo de pensamento. A inteligência propriamente dita se forma nessa fase; 3ª etapa que compreende o início da pré-adolescência, período de grandes modificações, aquisição maior do poder de concentração individual, cooperação e vida em comum.

Assim, de posse dessas informações, conhecer a etapa de desenvolvimento do leitor é bom no sentido de orientar as escolhas de leituras que são feitas dentro da escola, respeitando cada uma das etapas juntamente com suas especificidades. Segundo Rocco (1992) compreender o perfil psicológico do aluno é saber, dentro do universo de leituras possíveis, selecionar os textos – obras literárias – que se adaptem a cada uma das faixas, em diferentes circunstâncias, além de delimitar e definir, de certa forma, o alcance e os tipos de estudo crítico-analítico a serem aplicados aos referidos textos e obras.

O funcionamento das etapas transparece o conhecimento de especificidades detalhadas das ações do jovem, compreender essa natureza psicológica, é antes de tudo, uma necessidade do profissional da educação, ao mesmo tempo refletimos que o conhecimento dessas etapas de desenvolvimento nos permitem perceber características prototípicas dos adolescentes, no

entanto com o passar do tempo, novas características dos jovens vão se delineando com relação ao seu desenvolvimento social, afetivo e psicológico. Segundo Rocco (1992, p. 19)

Como conclusão parcial, no que se refere ao ensino de literatura com pré-adolescentes⁴ e principalmente adolescentes, considero de vital importância, para que tal trabalho obtenha um nível satisfatório de realização, conhecer e avaliar essas conquistas de novos esquemas, pois, sabendo de que são capazes os alunos, em termos mentais, afetivos, sociais, será possível não só estabelecer alguns critérios que definam níveis de expectativa, realização e escolha, mas também prever a profundidade da aprendizagem.

Geralmente, os leitores que se enquadram na faixa citada pela autora têm gosto preferencial por leituras que os identificam com as fases de vida em que se encontram (faixa etária), com personagens mais prototípicos de sua faixa etária. Refletem sua vida na vida do personagem da história que leem, e nem sempre a escola disponibiliza livros que se adequam a esses gostos. Eles selecionam suas personagens favoritas por projetarem-se nelas pelo caráter imaginativo da leitura. A escola deve propiciar e valorizar as experiências e gostos individuais dos alunos.

Segundo Filipouski e Marchi (2009) o texto literário tem, então, lugar privilegiado já que 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. As autoras circunscrevem o texto literário num espaço de privilégios de leitura e experiências individuais e afetivas, mas a realidade de muitas escolas não se configura dessa maneira, estando o texto literário, muitas vezes, imbricado a imposições que desconsideram essas experiências.

No processo de escolha, além das faixas etárias, o sexo também é fator que contribui. Segundo Faria (1999), pesquisa realizada⁵ revela que na lista de escolha de títulos há uma clara diferença entre as opções masculinas e femininas. Os garotos têm preferências por títulos que prometem aventuras ou que façam referência a meninos no título. As meninas de acordo com suas preocupações parecem sugerir títulos ligados a temas sentimentais ou livros cujo conteúdo já conhecem.

Sobre essa questão, Cafiero e Correa (2002, p. 283) refletem as escolhas feitas pelos alunos ao expressarem que

⁴ A autora considera pré-adolescentes aqueles enquadrados na faixa etária entre 12 e 14 anos.

⁵ A pesquisa refere-se a um trabalho desenvolvido desde 1998 pela autora, a qual tinha como objetivo conhecer como os alunos recebem os textos literários em particular as narrativas escritas para adolescentes, foram gravadas entrevistas com oito turmas de 7ª e 8ª séries de uma escola pública.

Há certos textos que estão presentes na escola, tanto pelas indicações dos professores quanto pelas escolhas dos alunos, que construiriam, de maneira geral, os cânones de significação. Trata-se das narrativas de aventura, ação ou suspense e das narrativas sentimentais, textos considerados “boas leituras” porque prendem a atenção do leitor jovem com uma linguagem próxima a deles, com personagens comuns – o que permite, muitas vezes, a identificação imediata entre leitor e personagem –, e com *happy and* à moda dos filmes hollywoodianos. Aliás vale para o gosto cinematográfico o mesmo que vale para o filme literário: os filmes que mais atraem a atenção dos alunos e que tem construído uma espécie de cânone cinematográfico escolar são aqueles marcados pelo suspense e pela aventura e/ou aqueles que trazem histórias de amor lacrimosas. Os cânones de construção, ainda que em menor escala, também estão presentes na escola e, às vezes, muito mais pela sugestão (ou imposição) dos professores do que pela livre escolha dos alunos.

As afirmações dos autores nos situam a respeito de um panorama amplo de compreensão sobre as leituras que se encaixam na preferência dos leitores, ao mesmo passo refletem essa preferência também no cinema pelo fato de se encaixarem num mesmo viés em função das similaridades que carregam. Da presença dos dois cânones apresentados, sobressai-se o primeiro pela abordagem estendida e por revelar intensa presença na escola.

Os alunos têm acesso a essas obras independente da própria escola disponibiliza-las ou não. Por mais que carreguem uma pretensão ao gosto, simplicidade na linguagem, apelo sentimental, personagens comuns e similaridade excessiva com a realidade, algo de bom pode ser aproveitado delas. A base de formação do leitor pode se dar a partir dessas leituras já conhecidas e de gosto consolidado pelos alunos, então dar-se-á um importante passo de progressão: a apresentação do cânone de construção a partir das relações de similaridades com as leituras dos alunos.

Além da escolha de títulos, ainda verificamos nessa mesma pesquisa da autora, de maneira mais aprofundada, uma análise acerca da obra literária e das personagens com as quais os jovens mais se identificam, sendo elas boas e positivas. Para Faria (1999, p. 29)

Os desvios que ocorrem quando um leitor destaca as personagens que chamaram sua atenção no livro revelam as diferentes representações que fazem da obra, de seus temas, da forma como são tratados, etc., em função de suas diferenças sociais, de nível de escolaridade, do sexo, da faixa etária e de outros fatores. Ao contrário, quando encontramos entre vários escolares tendências unificadoras, ou seja, leituras e escolhas coincidentes, é porque o livro apresenta modelos e/ou valores confirmados pelo grupo, por meio de sua formação mais ou menos homogênea.

A literatura passou por um processo de escolarização, em virtude disso, muito do prazer estético da leitura desses textos foi perdido. A apresentação da literatura enquanto disciplina requer um cuidado por parte do professor, pois o despertar do gosto e do prazer de ler pode se dá como um processo contínuo, ou desfazer-se em face de sua abordagem.

Rouxel (2013) destaca que essa escolha é determinante para a formação do sujeito leitor. Os professores devem levar em consideração os programas e as prescrições oficiais, mas que é muitas vezes permitido a ele, escolher de uma lista dada, as obras para ler e estudar em sala.

O texto literário deve ser estudado, considerando a diversidade. O aluno precisa manter contato com leituras diversas, ser apresentado a situações que leve a literatura com sua ampla diversidade de narrativas (contos, novelas, romances, crônicas, etc), poesias, entre outros. Rouxel (2013) diz que é necessário confrontar os alunos com a diversidade do literário (cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto). É importante também a proposição de obras das quais os alunos extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas.

As obras que circulam no cotidiano dos alunos fazem parte de sua seleta lista, nos referimos as escolhas que vem de fora da escola, mas que nem por isso devem ser negligenciadas no processo do ensino de literatura na escola. É importante diagnosticá-las e aproveitá-las como leituras válidas já que agradam os leitores. Sobre isso, Rouxel (2013, p. 24) expressa que

Harry Potter, Crepúsculo explora esse viés⁶. [...] essas leituras privadas respondem a uma necessidade e que possuem o mérito de verbalizar emoções e vivências, que muitas vezes se furtam à apreensão (da consciência, da memória). A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima.

É essa experiência de leitura que acreditamos ser necessário valorizar, para que, por conseguinte, consigamos explorar outros horizontes de leitura, inserindo os clássicos ou outras obras que sejam de importância para a formação do leitor que já carrega preferências definidas. A escola precisa manter-se aberta a esses olhares.

O perfil do leitor implica conhecimento para a seleção adequada de textos, reconhecendo os traços de desenvolvimento psicológico dos alunos, e ao mesmo tempo, acolher suas preferências na escola, mais que isso, implica um educador aberto a essas mudanças e acolhimento de um repertório de gosto pessoal dos estudantes. Considerando ainda essas leituras como válidas para a formação do leitor crítico. Isso não resultará de uma prática breve,

⁶ A autora denomina esse viés como as obras que os adolescentes apontam como aquelas que provém de outras que os confrontam com grandes questões existenciais e marcam nossa humanidade: o amor, a morte, o desejo, o sofrimento, etc.

mas da tomada de posição do educador frente a um currículo e um livro didático que mais parece impositivo que suporte pedagógico.

A compreensão posterior de uma obra demanda conhecimento de outras, de repertório amplo de leituras para que possam alargar os conhecimentos e experiências de leitura que permitam aceitação e conhecimento de novos desafios, leitura é um processo, o leitor crítico não se faz de uma hora para outra. No entanto, o adolescente já mostra uma visão crítica daquilo que lê, sendo capaz de confrontar aquelas que não lhes agrada. Rocco (1992, p. 77) esclarece em pesquisa realizada sobre leitura com adolescentes que

A análise dos tipos de obras indicadas para leitura mostrou a existência de um problema sério: os adolescentes, já capazes de criticar o que lhes é mandado fazer, defrontam-se, no entanto, com obras que exigiriam um preparo anterior bastante grande para que pudessem ser aceitas, estudadas e analisadas [...] tanto é verdade que colocam na lista negra obras clássicas da literatura.

A recusa dessas obras é explicada pelos adolescentes e, segundo Rocco (1992), são elencados em cinco grandes problemas. O primeiro se refere ao enredo, explicam isso afirmando que são quase sempre monótonos e cansativos, sem ritmo, sem interesse; o segundo fator negativo é a linguagem, pois nas obras clássicas é muito distante da linguagem do repertório linguístico adolescente, esses textos apresentam um vocabulário difícil e complicado; o terceiro ponto diz respeito à estética do livro e seus aspectos materiais, segundo eles são extensos, organização gráfica desagradável e letras muito pequenas; a quarta revela uma questão muito importante, o gosto, por não gostarem das obras clássicas acabam por abandonar a leitura.

O direcionamento que a leitura ganha na escola não respeita, de maneira especial, as preferências dos alunos. A comodidade para muitos professores é a indicação de obras que eles mesmos leram, e implica menos trabalho de buscar aquelas que caíram no gosto dos adolescentes, tão pouco mostram-se abertos à novidades. O adolescente mostrado por Rocco não é muito diferente do de hoje, passados 22 anos, a realidade parece manter-se igual, talvez com poucas alterações.

Rocco (1992) diz que os alunos parecem nunca ler o que gostam e demonstram isso com um espírito crítico bastante desenvolvido, aliás, pertinente à sua faixa etária de desenvolvimento, isso também é resultado da conduta dos professores e pela imposição de gostos pessoais de leitura aos alunos.

A leitura supõe um processo que não se encerra, mas que se supõe contínuo, sendo assim, percebemos a importância do papel do educador de conduzi-lo em consonância com essa

informação. O leitor iniciante precisa ser arrebanhado para a leitura e isso supõe o conhecimento desse processo, as leituras mais *difíceis*⁷ precisam ser conduzidas e apresentadas aos adolescentes quando percebermos que dispõem de maturidade para compreendê-las, do contrário, será apenas mais uma atividade a ser, obrigatoriamente, concluída para receber uma nota. Dessa forma o prazer de ler não será uma realidade, tão pouco haverá propensões de leituras de outros clássicos. Para Faria (1999, p. 105)

O importante é estabelecer uma progressão, partindo de textos aceitos pelos alunos, pois mesmo partindo da literatura trivial podemos iniciá-los na estrutura narrativa e na linguagem literária, mostrando ao mesmo tempo a pobreza ou inadequação desses textos ao tratar de certos temas, ações, ambientes e personagens. Eles estabelecem uma ligação entre a escola e o cotidiano dos alunos, colaborando, por meio de uma leitura crítica, com a sua formação para a cidadania, e ao mesmo tempo, elevando seu nível de leitura.

Os textos, de maneira geral, apresentam suas potencialidades, nenhum texto dará conta sozinho de abarcar todas as necessidades de leitura, habilidades suficientes para tratar todos os aspectos de leitura, e muito menos que será sozinho, um texto, capaz de demandar uma completude de significações. Por isso, a necessidade de valorizar a variedade de gêneros que circundam o universo do jovem, afinal, não nos comunicamos senão por um gênero, seja ele escrito ou oralizado.

É necessário, pois, participar da vida do adolescente de perto e abraçá-lo, no sentido de que a inferência é de que eles já vêm para a escola com um repertório bem definido e com preferências demarcadas, quando impomos leituras, frustramos expectativas, fazendo com que se sintam desmotivados e propensos a recusá-las.

Os jovens leitores também foram alvo de pesquisas de Lajolo (1994), que tece considerações sobre o público mencionado e a literatura destinada a eles. O jovem é um leitor virtual, e as preocupações com esse público são notadamente recentes. A construção da imagem do jovem ou do adolescente apareceu posterior às questões relacionadas a situação, definição, discussões acerca da criança e as leituras que deveriam fazer parte do universo delas. Segundo Lajolo (1994, p. 26)

A construção da imagem do jovem ou do adolescente parece ter sido o passo seguinte, prosseguindo a segmentação com especificações à esquerda e à direita, dando

⁷ Refere-se aos clássicos literários que requerem um nível de leitura mais avançado, constituindo um processo de leituras mais simples para um nível de leitura mais elevado. Apontada pelos adolescentes como de difícil compreensão. Daí a necessidade de falar em níveis de leitura e o respeito à fase de desenvolvimento de cada leitor.

concretude e visibilidade tanto a faixas etárias anteriores à idade escolar, quando seccionado os anos finais da adolescência em novas categorias e subcategorias.

Se pensarmos na escolha que crianças ou jovens fazem das leituras que realizam, certamente, deduziremos que muito do que leem são indicações dos adultos, seja em casa ou na escola. É lógico que nós como adultos e eles como crianças ou adolescentes, precisam de um cuidado, mas seriam eles incapazes de visitar uma livraria ou outro espaço e escolher o que querem e desejam ler? Essa questão não requer uma difícil resposta, pelo menos se ela for dada por eles mediante um vasto ambiente de leituras oferecidas.

É lógico que questionamentos ou afirmações como: eles estarão perdidos, precisam de um direcionamento, viriam à tona, no entanto, é necessário deixar que se encontrem. Podemos norteá-los, mas não impor leituras. A escola é o espaço mais cobrado quando o assunto é leitura, e isso requer que ela tome esses cuidados para que o aluno seja conquistado e que, os poucos, outras leituras sejam inseridas com o direcionamento adequado.

Os textos têm seus encantos e agradam uns e outros não, eles parecem rebeldes, donos de intenções que correm soltas, mas que ganham a compreensão daquele que lê, nenhum leitor no mundo daria conta de ler todo o escrito do mundo, daí as escolhas e preferências garantirem que um vastíssimo número de obras e textos diversos sejam lidos, a variedade de gostos embeleza a diversidade de escritos.

Para Lajolo (1994), o texto é ainda um pródigo em expressões que apontam não só para a modernidade da experiência, mas também para o respeito aos leitores, já que o texto apresenta uma série alternativa que sugere participação ativa, oferecendo opções de leitura e instiga o leitor a escrever ele mesmo o desfecho, numa superficial hegemonia de quem escreve sobre aquele que lê.

Os leitores são definidos como temíveis desconhecidos, segundo Lajolo (1994, p. 33) pressupõe também especificar o escritor como faces da mesma moeda

É na posição do leitor que se encontram as credenciais mais fortes para quem quer discutir o perfil do indivíduo que, livro aberto nas mãos, no silêncio de sua leitura, pergunta ao escritor que não pode esquivar-se da resposta: trouxeste a chave? Com ou sem chave, leitor e escritor são faces da mesma moeda, não obstante as quedas-debraço em que às vezes ambos se confrontam.

O leitor é na linha de preferências do escritor o elemento primeiro, pois é ele responsável por dar vida a obra. Cativar os leitores é tarefa do escritor e deve ser também da escola. As relações devem ser sempre amistosas entre ambos.

É indiscutível que a prioridade de ensino da literatura seja os clássicos e como tal implica em normatização de obras que são tomadas como exclusividade do ensino, é essa exclusividade que acaba por afastar muitos leitores, não discutimos o fato de tirá-las das escolas, isso seria um tanto desmedido, mas atentar para o tratamento que elas têm dentro das escolas, e que constituam-se como leituras futuras que requerem um leitor mais experiente e tenha sido ganho pelo universo gostoso do ler, assim a conquista estaria satisfatória e garantiria outras leituras vindouras. Os leitores precisam de sedução, precisam ser de fato seduzidos pelo texto, a esse respeito Lajolo (1994, p. 38) esclarece que

Enquanto como leitores a história nos reserva o papel de seduzidos (as) e não de sedutores, como detetives de um bom livro policial vamos em busca, não já do criminoso, mas da vítima: nós mesmos, professores e educadores envolvidos com a leitura – na imagem que de nós traça o material didático e paradidático que pretende, com nosso apoio e aval, chegar aos consumidores escolares.

Podemos então, falar não nas escolhas que os alunos fazem, mas que nós professores fazemos por eles, a decisão mais acertada seria não frustrar as expectativas de leituras dos alunos, mas aproveitá-las para a expansão de outros horizontes de leitura, talvez seja necessário criar novas estratégias para conquistar leitores e ampliar suas habilidades de leitura. Quem sabe eles já sejam seduzidos por leituras próprias e estaríamos nós empurrando goela à baixo leituras que naquele momento, por não serem inseridas adequadamente, repelem esses leitores, ou os fazem deixar de serem seduzidos até pelas leituras de gosto pessoal deles.

Implica cuidado o tratamento dessas questões, especialmente, porque a leitura é conquista, e compreender a interação do leitor com o texto pressupõe conhecer as condições de oferta da obra ao público, considerando suas peculiaridades. Sobre a interação do leitor com o texto, Lajolo (1994, p. 43) afirma que

Levar em conta a interação leitor-texto para discutir literatura parece dar conta de forma mais adequada do modo de inserção da literatura na vida escolar, uma vez que a prática de leitura patrocinada pela escola é dirigida, planejada, limitada no tempo e no espaço. Tais atributos tornam a leitura escolar bastante afastada da individualidade, solidão e gratuidade que caracterizam a leitura prevista pelas teorias da literatura que desconsideram, em suas reflexões, as condições institucionais nas quais ocorre a leitura dos textos de cuja literariedade elas se ocupam.

A experiência estética circunscreve-se na identificação com o texto lido que só se concretiza quando o texto é compreendido. Os textos precisam estar no nível cultural do aluno, caso contrário não haverá compreensão, não havendo compreensão, haverá recusa. Segundo Lajolo (1994) o leitor e o texto precisam estar equiparados em mesmo nível cultural, estando

na mesma esfera, e define nível cultural como a língua e os vários usos dela. Os alunos precisam, no espaço da escola, familiarizar-se com um vasto número de textos e que estes, em processo gradual, ampliem horizontes de expectativa dos estudantes.

Além de considerar o critério de seleção, é necessário contemplar uma abordagem na escola que vivifique o texto e não que o mortifique, mal trabalhado, não haverá texto por melhor que seja, que dê conta de atender as expectativas ou de agradar aos gostos dos alunos. Lajolo (1994, p. 106) ainda coloca a leitura literária como fundamental

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores, comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muito.

Tomada como essencial nas práticas de leitura, a literatura tem identidade própria e conhecê-la é resgatar uma base de tratamento significativo do texto, entender os processos e o tratamento que deve ser dado a esta tão bela arte, de modo que assim seja vista e compreendida pelos alunos.

O presente item apresentou o perfil do leitor adolescente de maneira a considerar suas escolhas de leitura, ao mesmo tempo, percebemos que a maneira de tratar o texto na escola precisa ser um ato de conquista e não de desestímulo. A conquista é a manifestação do gosto. O próximo item reflete a presença da literatura da cultura de massa e o privilégio dado ao cânone como parâmetro para o ensino de literatura.

4 CÂNONE LITERÁRIO E A CULTURA DE MASSA

Este capítulo apresenta informações relativas ao cânone literário e à cultura de massa, de maneira a discutir o valor do cânone e as obras não canônicas, como as obras *best-sellers*. Diante das preferências por essas obras, levantar informações acerca da escolha por influência da cultura cinematográfica (relação literatura e cinema), e ao mesmo tempo aproveitá-las no ensino de literatura como importante para a inserção das obras clássicas da literatura brasileira.

4.1 Definição de cânone e implicações com a literatura de cultura de massa

Antes de nos atermos a outras considerações, precisamos esclarecer o conceito de cânone literário, bem como esclarecer, a partir desse conceito, o porquê da permanente persistência da exclusividade das obras canônicas no ensino de literatura no Brasil.

Conforme Cosson (2015) 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. Assim, podemos afirmar que o cânone literário diz respeito a valores universais e socialmente instituídos, e ao mesmo tempo, a sua classificação como tal depende não somente da crítica, mas também de outras instituições, dentre as quais, a escola, considerada a mais representativa de legitimação.

O valor da literatura é medido, pela maioria dos críticos, a partir de seu valor canônico, isso corrobora, portanto, o cânone como elemento central de estudo no meio acadêmico e nas escolas, sendo essa padronização herança na história do ensino da literatura no Brasil. Em contrapartida, aquilo que não é canônico torna-se desprestigiado.

O valor do cânone tem sido motivo de pesquisas. Segundo Paulino (2004), o questionamento dos cânones literários é posto em quadro de discussões a partir dos estudos de Stuart Hall quando houve um intenso trabalho no sentido de valorizar as camadas e grupos sociais perseguidos ou discriminados.

Nesse mesmo processo, essa valorização tão arraigada no ensino da literatura, seja nas escolas, ou nas academias, remete para debates que se direcionam às práticas escolares na figura do professor e sua formação, quando percebemos que os conhecimentos adquiridos na formação são praticamente os mesmos repassados na sala de aula, sobre isso Paulino (2004, p. 51) esclarece que

Sabemos que os cânones são históricos, como a língua, mas, assim também como ela, apresentam uma durabilidade. Os professores que se formaram até os anos 70 no Brasil têm clara percepção do que isso significa. Se não chegaram a ler *Dom Quixote*, *Édipo-Rei*, ou *Madame Bovary*, pelo menos se formaram canonicamente na literatura brasileira: leram Gregório de Matos, Vieira, Gonzaga, Alencar, Machado, Lima Barreto, Drummond, Graciliano Ramos e outros clássicos de língua portuguesa. Não se tratava de práticas leitoras restritas às escolas de Letras. Também nos hoje denominados, no Brasil, “Ensino Fundamental” e “Ensino Médio”, os estudantes liam autores canônicos.

A predominância do cânone na escola passou a ser criticada pela existência de outras leituras e ainda pela rejeição que muitos alunos manifestam pelas obras indicadas pela escola, como observa Paulino (2004, p. 59)

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.

Tais observações advêm de uma pesquisa realizada por Paulino (2004) junto a professores de Português da rede pública de Belo Horizonte, obtendo dados que demonstraram serem esses professores, em sua maioria, não leitores literários. Leem apenas os livros que precisam escolher para seus alunos.

De certo, muitos fatores podem ser ressaltados acerca do não gosto do aluno pelo cânone, no entanto, não se pretende negá-lo, tão pouco negar a importância dessa literatura. O fato é que não é apenas ela que deve ser parte do cotidiano da escola, é sabido que outras propostas de leitura fazem parte das escolhas dos alunos, e que, portanto, precisam ser valorizadas, afinal outros textos têm sido lidos por diferentes públicos, outras literaturas irrompem nos repertórios de diferentes leitores.

Diante disso, questiona-se: por que não considerar, na escola, essa literatura não canonizada, a exemplo da denominada cultura de massa, com seus *best-sellers*?

Esse item tratou da valorização do cânone no cenário educacional brasileiro, ao mesmo tempo em que trouxe informações acerca de outras leituras como a literatura de cultura de massa, muitas vezes negada como leitura e literatura de valor. Sobre a prevalência do cânone, o próximo item discorrerá sobre as obras clássicas da literatura, tidas como obras de alta cultura e indispensáveis e essenciais no ensino de literatura.

4.2 Os clássicos

Compreender as definições e informações acerca daquilo que a crítica e a própria sociedade denomina clássico é importante para que tenhamos uma visão de como isso se inscreve no espaço escolar, bem como a escola os toma como objeto literário de ensino, muitas vezes com exclusividade, o que nega as vivências leitoras dos alunos sobre outras experiências de leitura. O clássico tem o seu valor e espaço na escola, porém novas aberturas de leitura precisam ser lançadas.

Por que ler os clássicos? Essa pergunta é repetidas vezes respondida por Calvino (1994) que busca levantar os muitos fatores pelos quais os clássicos são inesquecíveis e que ganhamos muito em lê-los, entre as respostas encontramos definições: os clássicos são aqueles livros que sempre relemos, e nunca apenas afirmamos dizer que lemos; os clássicos constituem uma riqueza para quem os leitores que os tenham lido e amado, mas também para aqueles que têm pretensão de lê-los.

Eles exercem influência particular quando inesquecíveis e projetam-se para a memória individual e coletiva de seus leitores; a releitura de um clássico é na verdade uma descoberta, pois não diz tudo na primeira leitura; eles atravessam costumes, culturas e linguagens; provocam e afastam críticas; um clássico é universal; a escolha do clássico define os seus leitores; um clássico vem antes de outros clássicos, pois carrega genialidade; por essa razão é sempre atual, independente do seu próprio tempo; ele persiste no rumor mesmo diante de uma atualidade indiferente. Por fim, afirma que ler os clássicos é melhor que não os ler. (Calvino, 1994).

Os clássicos fazem parte da alta literatura, e, portanto, das leituras de prestígio, em vista disso, a cultura escolar propõe sobretudo, a valorização destes como domínio do ensino, as obras canônicas fazem parte do corpus privilegiado da literatura pela beleza e genialidade com que se inscrevem no contexto global, pois respondem a diferentes expectativas, em diferentes tempos, sua atualidade eterna e seu caráter de novidades o atualizam como leitura potencial. Segundo Freire (2010, p. 195)

Já se pensou que a literatura teria a função de educar e elevar os alunos, ajudando a formar o seu caráter, advindo também daí a noção dos autores **clássicos**, ou seja, aqueles cujos textos eram dignos de ser lidos em classe. Desse conceito de clássicos, mais tarde ampliado para significar que esses autores eram intocáveis e sua leitura obrigatória para os leitores cultos, passa-se ao conceito de **cânone**, que engloba aqueles livros tornados únicos, quase sagrados – e, vale dizer, em geral pouco lidos. Não discutirei aqui a tentativa de tornar “natural” o apreço por esses livros, pois

sabemos que o fato de um livro ser considerado clássico ou um autor ser elevado à categoria de canônico depende muito de cada época.

De fato, nas escolas, os alunos têm direito ao acesso a essas obras, e assim deve ser no contexto escolar. As bibliotecas dispõem de quantidade limitada dos clássicos, a procura por outro lado, tem deixado de se intensificar, esse é um fator preocupante. Talvez diante de um universo limitado de obras e pela condução que são tomadas nos livros didáticos e nas propostas metodológicas adotadas em sala de aula.

Atividades como discussões de temáticas, recursos constituintes da obra e aspectos conjunturais de maneira geral não têm sido privilégios, em contrapartida, temos visto atividades que se encerram em fichas de leitura, taxadas de *chatas* pelos alunos, uma obrigatoriedade que a torna desmotivadora.

Discutir uma obra em específico com os alunos torna-se um problema, pois as bibliotecas dispõem de um exemplar ou dois no máximo, então conhecer as percepções dos alunos sobre uma obra em específico é tarefa bastante difícil. A acessibilidade não é facilitada, e conseqüentemente, o trabalho torna-se limitado. Da mesma forma que se trabalharmos reiterados anos em uma mesma biblioteca, o acervo será conhecido pelos alunos, dada a quantidade restrita dessas obras.

O acesso aos clássicos no sentido de uma leitura de compreensão, pela linguagem apresentada e a visão que muitos leitores têm dela por considera-la difícil, traz uma série de preocupações no que diz respeito a necessidade dessas obras fazerem parte do repertório de leitura dos alunos. Uma das alternativas que se tem visto, hoje, são as adaptações que também têm levantado discussões por roubar a originalidade das obras canônicas da literatura. Mas, por outro lado tal processo apresenta uma forma de perpetuar a tradição dos clássicos. Segundo Mateus (2013, p. 21)

Enquanto estratégia de divulgação e promoção do clássico recrutada pelos mecanismos formais de configuração e afirmação do cânone em contexto educativo, a adaptação comporta-se como um instrumento institucional destinado ao prolongamento da tradição literária e da vigência dos critérios de gosto definidos pelo sistema social que a fomenta e em que, como já referi, a escola funciona como agente e *locus* central. De facto, perante o público massificado que hoje a frequenta, a escola acolhe expectativas de socialização cada vez mais elevadas, estando-lhe confiadas, com um grau de responsabilidade cada vez mais exigente, funções formativas em constante amplificação, nas quais se incluem a criação do gosto pela leitura e a transmissão do legado cultural que o cânone escolar corporiza às gerações que nela vão dando entrada.

A adaptação da obra (clássico) pressupõe também pensarmos que a acessibilidade dela torna-se mais eficaz, poderíamos dizer que a obra é massificada. Talvez por isso o desprestígio, tendo em vista que a literatura de massa é vista por grande parte da crítica como uma *literatura de valor nenhum*. A lógica que segue em curso é o valor de mercado que ganha quando adaptada e massificada. Ao mesmo tempo, essa técnica democratiza essa literatura, tornando-a direito. De acordo com Candido (1998, p. 191)

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

A literatura precisa ser vista como direito, e a dicotomia literatura erudita/ literatura de cultura de massa afasta esse direito das camadas populares. A democratização da literatura parece dar-se pelo viés daquilo que a torna mais barata, conseqüentemente, acessível e enfim, massificada. A tecnologia e os meios de comunicação tornaram as artes acessíveis.

Esse fator foi motivo de discussão nos trabalhos de Benjamim (1994) ao propor um estudo acerca da reprodutibilidade técnica da obra de arte, na medida em que a obra se multiplica/é reproduzida, substitui a ideia de existência única por uma serial. E na medida em que essa técnica permite a reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Os dois processos resultam num violento abalo da tradição, eles se relacionam intimamente com o movimento de massa, em nossos dias.

O direito a obra de arte parece dar-se num campo de lutas, a hierarquização dos poderes restringe a camada popular do acesso a elas. A reprodução tornou a obra acessível, não que ela pretendesse ser alcançada por todos, mas que assim se fez de maneira às avessas contra a vontade de uma minoria detentora da arte como direito. Direito esse ameaçado pela técnica da reprodução que se transformou em um direito de todos.

Discutir cultura de massa, implica pensar na cultura como direito de todos. Como orienta Cevalco (2003), longe de desprezar o que comumente se designa como as grandes obras da Cultura⁸, é preciso que nos apropriemos dessa herança comum retida nas mãos de poucos, por meio de aberturas de acesso aos meios de produção cultural. Precisamos nos posicionar

⁸A cultura escrita com inicial maiúscula refere-se a alta cultura, as grandes obras de acesso a uma classe privilegiada, intensificando a clara dicotomia enraizada na sociedade acerca dessas definições que tornam excludentes outras manifestações literárias a não ser as que se enquadram nos clássicos/obras canônicas.

contra uma outra identificação indébita, a de cultura popular com cultura de massa. Trata-se, pois, de uma dicotomia imerecida e sem razão, visto que socialmente temos acesso à cultura de maneira geral, a crítica classifica o que é clássico, distingue o erudito daquilo que é popular por representar o que é da massa sem razão de ser. A apropriação deve ser mútua e igual e desmerecer classificações.

O afinamento do gosto pessoal só se dará mediante o contato com variadas obras, esse contato faz-se na escola de forma fragmentada, visto que as grandes obras nem sempre estão disponíveis a todos, políticas de democratização precisam ser pensadas com esse fim. Outro fator que merece ser destacado é a condução do cânone literário na escola. O favorecimento de práticas que tornam os clássicos com sentimento de apropriação e pertença, despertar do gosto e ganho por essa leitura é de fundamental importância.

Percebemos, nesse item, a necessidade de reconhecer os clássicos como obras culturalmente valorizadas e indispensáveis no ensino de literatura. Vimos a necessidade de aproximá-las dos estudantes, tendo em vista que muitas apresentam uma linguagem de difícil compreensão que frustra as expectativas do leitor, daí, recorrer a adaptações para a inserção dessas obras de maneira significativa e que se tornem prática constante. É melhor orientar as escolhas do que as impor. O próximo item trata das leituras da literatura de cultura de massa, especialmente os *best-sellers* como obras de preferências e gostos dos alunos.

4.3 O *best-seller*

Considerando-se as expectativas do leitor, a escola, hoje, depara-se com novas preferências. A literatura da cultura de massa traz para o cenário da escola novas realidades e novas possibilidades de leitura, assim como o novo cenário evidencia uma clara dicotomia: literatura de massa e literatura culta. Dessa dicotomia, novos sabores literários têm permeado o cotidiano de leitura do aluno, cita-se, pois, a presença dos *best-sellers* da cultura de massa na escola e sua contribuição para a formação do gosto pela leitura. É assim que iniciamos nossas considerações acerca desse tópico que tem a função de valorizar as obras de conhecimento dos alunos para partirmos a outras mais complexas: o cânone.

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 o amplo campo dos 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 (*paralittérature*) 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.

Assim a receptividade e o gosto precisam ser pensados, no sentido da recepção das obras de cultura de massa. Para tanto, não se pode fechar os olhos a essa nova possibilidade, não se pretendendo, obviamente, uma abordagem de mão única, no sentido de que leitor de *best-seller* será unicamente leitor de *best-seller*, mas que essa leitura possa ser aproveitada como possibilidade de novas leituras. Que se reconheça o potencial que ela tem e as várias estratégias de ensino-aprendizagem que podem ser traçadas no trabalho com leitura.

O perfil do leitor mudou e as novas preferências são elementos constituintes dessa nova identidade, constituindo também outras formas de socialidades.

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).

Se as preferências existem, ações potencializadoras de aproveitamento delas precisam ser pensadas pela escola, já que nenhuma leitura, em princípio, é inválida no processo de formação do leitor, até mesmo porque as vantagens são percebidas pelos próprios leitores. A recusa a esse tipo de literatura, no âmbito escolar, o mais das vezes, se deve ao fato de não fazer parte do cânone. Sobre isso Araújo (2014, p. 82) alerta que

A marginalização da chamada “literatura de massa” não é o mais aconselhável, já que essa atitude não contribui para despertar o encantamento dos alunos pelos livros. O que deve ser revisto é a abordagem que é feita dos clássicos em sala de aula. O professor poderia partir das leituras conhecidas dos jovens – como os *Best-sellers* – para, posteriormente, apresentar novas leituras.

De fato, o gosto por *best-seller* 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 próximo item trata do universo de gosto estar ligado a tradução dessas obras para o cinema.

4.3.1 Best-seller, literatura e cinema

A correlação entre a literatura e cinema é uma realidade que faz parte do contexto da escola, inclusive os livros didáticos já trazem informações e direcionamentos de como associarmos, nesse contexto, as duas artes. A cinematografia apropria-se do texto literário e o transfigura para um novo suporte que, em muito, agrada aos leitores e ainda não leitores dessas obras. É importante considerar essas informações porque o universo da cinematografia tem ganhado um importante espaço na vida do jovem e, muitas vezes, funciona como elemento influenciador da leitura de muitos livros. Sobre o processo de adaptação, Corseuil (2005, p. 317) explica que

Quando um texto literário é adaptado para o cinema, é comum ouvirmos comentários e lermos análise a respeito da “fidelidade” ou “infidelidade” do filme em relação ao romance ou peça em que se baseia. Leitores de um romance vão assistir uma adaptação para o cinema com certas expectativas, dentre as quais pode-se incluir uma hierarquia de valores que definem o romance como obra original, legítima e representativa de uma época e sociedade. O filme, por sua vez, é visto como obra que pode ser, até certo ponto criativa, mas que está necessariamente em condição de dependência ao romance adaptado. Dentro dessa perspectiva, tende-se a definir a complexidade e a validade do filme a partir da forma como ele vai representar certos temas, significados, e questões formais que já se apresentavam na obra literária.

A juventude tem uma propensão muito forte às questões relacionadas ao cinema, dessa forma, no cotidiano da sala de aula faz-se necessário pensar estratégias que vislumbrem a união desses elementos com atividades que insiram a literatura no universo do cinema de uma maneira a perceber, posteriormente, a obra como elemento essencial de análise, não sendo, portanto, substituída pela cinematografia, mas que há uma relação de correspondência que implica um ganho para ambas as partes. Segundo Teixeira, Lopes e Dayrell (2009, p. 15)

Compartilhando as inquietações, indignações e esperanças que moveram centenas de jovens em várias partes do mundo nos idos de 1968 em torno da invenção de uma sociedade outra, a partir da crítica de todas as formas de alienação, sejam elas material,

estética ou moral, buscamos a juventude nas telas do cinema. Contudo, para melhor contemplar e pensar essa idade da vida, procuramos na cinematografia não apenas a produção sobre maio de 68, mas filmes sobre juventude de um modo geral. Sejam, eles e elas jovens, trazidos das barricadas, das ruas e praças, das famílias, das motocicletas, dos albergues, das prisões às telas do cinema, sejam aqueles vindos de outros tantos territórios habilitados por jovens e culturas juvenis igualmente focalizados pelas câmeras.

As palavras das autoras refletem um contexto em que o cinema faz parte da vida das pessoas, independente da classe social em que se inserem. Nesse universo de leituras do mundo, lemos de diferentes formas, lemos tudo que nos circunda, por muitas vezes, somos influenciados por elementos que vemos, que nos desperta a curiosidade de conhecê-los afundo, o cinema representa, hoje, esse poder, pela abrangência que tem no mundo inteiro. Muitos filmes influenciam a necessidade de conhecer a obra, de conhecer a arte original da qual uma outra frutificou.

Essa visão de unir tais artes não tem sido enxergada de maneira amistosa por uma significativa parcela de estudiosos do campo literários, pois para muitos, o cinema rouba a originalidade da literatura. Toma-a como pretexto para uma análise superficial, já que o cinema nem sempre representa a obra como ela é, fazendo desta uma abordagem superficial que deturpa o texto literário. Há professores, no contexto da sala de aula, que têm o cinema como aliado, outros o recusam por pensar a obra como elemento exclusivo do ensino de literatura.

Muitos escritores de livros de literatura inspiram-se no cinema, assim como muitos filmes baseiam-se na literatura. Essa é uma inter-relação que não é nova, descrita por Brito (2006, p. 4)

Segundo Richardson, procedimentos vistos como especificamente cinematográficos já estavam em textos literários tão remotos quanto a *Odisséia* de Homero. Montagem, enquadramentos, angulações, pontuação, fotografia, e – pasmem! – até trilha sonora, são elementos que se podem apontar no discurso literário de todos os tempos. Para dar, aqui, um exemplo único, o autor acredita que a aliteração sistemática no longo poema medieval e anônimo *Sir Gawain and the green knight* é um caso de trilha sonora em literatura.

A presença de elementos literários no cinema ou vice-versa é uma realidade que vem de longe, talvez essa percepção tenha sido elemento inicial para as transformações de uma arte para outra, é lógico que quando há a transfiguração dessas artes percebemos que não se comportarão exatamente iguais como em uma e outra. Essas relações não serão exatamente idênticas, há autores que criticam o cinema por fazer uma visão não digna de sua obra, no sentido de não ser um retrato completo dela com todos os preceitos que lhes são originais.

Brito (2006) revela essas conturbadas relações, para ele, de um modo geral, há coisas que estavam no romance e não estão mais no filme, descrito como um processo de redução, há coisas que estão no filme e que não estavam no romance, processo de adição, e finalmente, há coisas que estão nos dois, porém, de modo diferente, processo de deslocamento ou transformação. O que complica, porém, a relativa simplicidade do esquema é que as reduções, adições e transformações acontecem em vários níveis que precisam ser distinguidos. As distinções citadas levam em consideração elementos como enredo, personagens e linguagem, os outros elementos, partes constitutivas também da narrativa são consideradas, mas os que pretende com vistas a distinções são esses três.

Brito (2006) revela que por razões óbvias, a redução deve ser, estatisticamente falando, o procedimento mais frequente no processo adaptativo. Normalmente, um romance é quantitativamente maior que um filme, sobretudo, porque a linguagem verbal é mais extensa, analítica, que a icônica. A descrição de uma cena ou de um ambiente, por exemplo, no filme é mostrado em um lance da câmera, enquanto que no romance precisa de uma extensão de palavras para dizê-las.

Corseuil (2005, p. 317) destaca que “existe uma cultura de adaptações “fidedignas” que pode ser extremamente problemática, uma vez que muitos filmes adaptados se esvaziam de significado próprio, quando tendem simplesmente a repetir diálogos intermináveis”. O processo de adaptação, conforme o próprio nome indica, nunca será uma transfiguração idêntica do que é adaptado.

Esses elementos mostram as partes de semelhança que cinema e obra literária carregam em comum, mas ao mesmo tempo, as formas diferentes como podem processar-se. A materialidade de ambos designa semelhanças, mas por vezes, uma organização diferente. Ao mesmo tempo, o cinema ganha novos contornos e transforma-se em singular, muitas vezes, pelo processo de adição conforme explicitado acima. O que temos como elo conectivo é a relação de intertextualidade que ali se circunscreve.

Corseuil (2005) esclarece que a comparação entre a literatura e o cinema ilustra uma das dimensões intertextuais das artes, sendo que filmes podem gerar também romances. O cinema pode também incorporar outras formas artísticas como a pintura, a dança e a cultura, de modo em que ocorre uma multiplicidade de significados.

O cinema tem caráter penetrante, que requer um espectador que responde através de estímulos, segundo Benjamim (1994) a descrição cinematográfica da realidade é para o homem moderno infinitamente mais significativa se a compararmos com a pintura, por exemplo, porque ela lhe oferece o que temos o direito de exigir da arte: um aspecto da realidade livre de qualquer

manipulação pelos aparelhos, graças ao procedimento de penetrar, com os aparelhos, no âmago da realidade. O penetrar na realidade endossa um estímulo no espectador e o ganha como um assíduo espectador dessa arte. De maneira sintética, Brito (2006, p. 10) enumera os processos de adaptações da obra literária para o filme no quadro abaixo.

Quadro 1 - Processo de adaptação do texto literário para o cinema.

OPERAÇÃO	Descrição
REDUÇÃO	Elementos que estão no texto literário (romance, conto ou peça) e que não estão no filme.
ADIÇÃO	Elementos que estão no filme sem estar no texto literário.
DESLOCAMENTO	Elementos que estão em ambos, filme e texto literário, mas não na mesma ordem cronológica, ou espacial.
TRANSFORMAÇÃO PROPRIAMENTE DITA	Elementos que, no romance e no filme, possuem significados equivalentes, mas têm configurações diferentes.
SIMPLIFICAÇÃO	Uma transformação que consistiu em, no filme, diminuir a dimensão de um elemento que, no romance, era maior.
AMPLIAÇÃO	Uma transformação que consistiu em, no filme, aumentar a dimensão de um ou mais elementos do romance.

Fonte: Brito (2006, p.10).

Em linhas gerais, não se pode negar que as artes se cruzam, pois mantêm uma relação que se propaga para as suas significações, pelo compartilhamento de temas em comum, de delineamento circulares que se movem, posto que sempre chegam em uma interseção, assim é com o cinema, a literatura, a pintura, a fotografia e tantas outras artes. Temos que tirar proveito disso, se o cinema pode auxiliar na compreensão da literatura ou vice-versa, a escola pode e deve se apropriar disso para o trabalho didático-pedagógico desenvolvido na sala de aula.

É importante pensar o contexto que temos hoje e verificar as ações que vêm das escolas, os seus representantes na sala de aula, agentes influenciadores da leitura literária e potencializadores de leituras vindouras. É preciso também observar que tudo que o aluno lê, independente da visão negativa da sociedade, é leitura. As críticas pelas quais os alunos passam na escola por não lerem obras clássicas é um assunto que merece um olhar especial, visto que a visão social de prestígio da literatura é ler os clássicos, a literatura da cultura de massa é considerada sem prestígio.

Precisamos ampliar esses olhares, perceber os contextos em que se inserem os alunos, e mais que isso, vislumbrar o mercado editorial, as versões das narrativas da literatura de cultura de massa, a atual cultura cinematográfica e reconhecer a identidade e perfil de nossos alunos frente às mudanças apresentadas, o contexto apresentado faz parte de seus universos de leitura, e o cinema tem influenciado em muito os hábitos leitores, os jovens em sua maioria alimentam esse mercado, tanto de obras contemporâneas de sucesso, quanto do cinema quando as adapta.

Então, não podemos torcer o nariz para essas leituras, tão pouco negar as contribuições que podem trazer para a formação leitora dos alunos. A acessibilidade da linguagem apresentada pela literatura de cultura de massa arrebanha o jovem com fidelidade para tais leituras, é lógico que reconhecemos o caráter mercadológico das obras de cultura de massa, especialmente os *best-sellers*, assim como do cinema quando as adapta, mas não é por isso que deverão ser excluídas da escola. Benicá (2016, p. 68) esclarece que

São esses mesmos livros *comerciais*, com *ingredientes* atrativos, que são transformados em filmes. É mais uma forma de vender aquele produto. Porém, apesar desse caráter mercadológico, é necessário apreciar o seu valor. Eles são capazes de formar um leitor, pois o jovem que se acostuma a ler *livros fáceis*, adquirindo o hábito e o gosto pela leitura, acaba avançando, na maioria das vezes, para outros tipos de literatura, mais elaborados e considerados mais próximos da literatura arte.

O mercado editorial tem insistido muito nas obras de categoria *Best-seller* porque o consumo dessas obras tem se intensificado, especialmente entre o público jovem. Situação semelhante ocorre em relação ao cinema, a venda crescente de livros dessa categoria alimenta e influencia o mercado cinematográfico. Se essas leituras vêm crescendo em ritmo acelerado entre os jovens, são elas importantes ferramentas para a formação de leitores. Entre as obras mais lidas por esse público e que têm sido adaptadas para o cinema, Benicá (2016, p. 69) em pesquisa, comprova que

Entre os jovens, foco desta pesquisa, há uma preferência pelo gênero infanto juvenil, com especial atenção para *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *Percy Jackson*, *A culpa é das estrelas*, entre outros. Um nicho do mercado que teve grande *febre* também entre jovens (principalmente do sexo feminino) é o da literatura denominada erótica, com grande venda de livros como *50 tons de cinza*, *Inferno de Gabriel*, *Toda sua*, entre outros, que, como característica da literatura de massa, teve um grande *boom* após o lançamento de *50 tons de cinza*, e cujo declínio foi prontamente obscurecido com o lançamento do *trailer* e a divulgação da data de estreia nos cinemas. A *nova moda* é o gênero distópico, presente em narrativas como as sagas *Divergente* e *Jogos vorazes*.

O sucesso dos livros citados revela um mercado interessado em lucros, e por muitas vezes, a reprodução de uma obra em séries representa sucesso, e o escritor sábio e competente certamente será alvo de uma encomenda, dado o lucro que receberá com suas produções e

notoriedade por parte dos leitores já arrebanhados. No entanto, esse caráter não torna essa obra inferior, tão pouco a exclui de significação de leitura válida.

Os filmes que resultam delas são importantes iscas para fisgar leitores, principalmente, se considerarmos a abordagem da escola e as prioridades de leituras nesse espaço de aprendizagem. Os professores têm nas mãos leitores, não são leitores de clássicos, ainda, mas são leitores. Potencializar essas leituras para torná-los ávidos à leitura de outras obras, principalmente os clássicos, eis o x da questão. Segundo Silva (2008, p. 33),

Há uma ascensão dentro do espaço escolar em relação à utilização dessas adaptações na tentativa de popularizar a leitura, principalmente com a importância, também crescente, do uso da multimídia na escola e este pode acarretar perdas de parâmetros importantes na inserção do mundo na sala de aula, como, por exemplo, alguns professores preferem apenas unir a leitura da obra com a adaptação cinematográfica, sem promover uma análise mais profunda do que se perdeu ou ganhou com esta ou aquela visão do roteirista.

Percebemos pelas informações levantadas que a literatura e o cinema mantêm estreitas relações, que a transformação de uma arte em outra apresenta suas diferenças, mas carrega mais semelhanças. Esse casamento precisa ser visto na escola como algo positivo, no entanto, deve-se esclarecer que essas artes não devem ser abordadas de maneira que se tenha uma em detrimento da outra. É preciso orientar os alunos e fazê-los refletir através de um comparativo entre elas, fazê-los tirar conclusões e estabelecer as contribuições que elas trazem, cada uma à sua maneira, mas não que estejam em hemisférios opostos.

Estamos ressaltando o *best-seller* da paraliteratura que constitui o acervo de obras mais lidas nesses últimos anos, mas se considerarmos a literatura de prestígio - o cânone - veremos que na sucessão da literatura mundial, cada país teve diversas obras que transformaram-se em *Best-seller*, em diversos momentos da história da literatura houveram preferências de leitura, algumas até improváveis por alguns momentos, é o que revela Jauss (1994) ao citar a obra *Madame Bovary*, esclarecendo que no momento de sua publicação não havia um público em específico, o horizonte de expectativa de seu público começa a formar-se aos poucos, os leitores escrevem uma nova análise do efeito literário, a obra torna-se um novo *Best-seller*.

Se os leitores escrevem sua história, talvez estejam eles traçando um novo horizonte de expectativas, transformando obras que não tem reconhecimento da crítica em *Best-sellers*, assim como nas palavras de Jauss, mas se fazem presentes na lista preferida de muitos leitores. Eles não são uma ameaça aos clássicos, afinal clássicos são clássicos e estão escritos na história da literatura. Constituem-se apenas como uma proposta a mais para as atividades de leitura. Os

clássicos devem ser introduzidos no curso gradual de leituras dos leitores, dada a valorização de experiências pessoais já apresentadas.

Portanto, a escola deve perceber que o cinema não é ameaça à escola, mas um aliado para arrebanhar leitores, deve ser percebido como artifício metodológico, um caminho ou ponte para a obra. É importante pensar ainda, que a cultura cinematográfica e essa adaptação que é feita das obras não é ameaça aos livros. Eles têm uma representação insubstituível e impossível de ser roubada por qualquer suporte que seja. A esse respeito Eco (2010, p. 36) expressa sua opinião ao afirmar que

Vimos que os suportes modernos tornam-se rapidamente obsoletos. Por que correr o risco de nos atulharmos com objetos que correriam o risco de permanecer mudos, ilegíveis? Temos a prova científica da superioridade dos livros sobre qualquer outro objeto que nossas indústrias culturais puseram no mercado nesses últimos anos. Logo, se devo salvar alguma coisa que seja facilmente transportável e que deu provas de sua capacidade de resistir às vicissitudes do tempo, escolho o livro.

A opinião de Eco representa uma escala muito grande de pessoas e essa ameaça é, sem dúvidas, um mito que não prolifera na atual sociedade, temos contato com variados suportes em que se circunscrevem o texto, mas se pensarmos na frutificação das histórias/obras, vemos a sua perpetuação pelos livros, por mais que a força hegemônica da internet e da tecnologia em geral se instaure. Livro/literatura/cinema podem ser partes de uma mesma face no contexto escolar. O próximo item discorre o valor que os *best-sellers* tem para o ensino de literatura como vias de inserção das obras clássicas, de forma a reconhecê-los como leituras válidas.

4.3.1.1 *Best-seller* e ensino de literatura

Um questionamento intrigante diz respeito às obras que fazem parte da seleta lista dos atuais leitores, temos um visto uma preferência por leituras que não estão inseridas no cânone – privilegiado quando o assunto é literatura. Se fizermos uma pesquisa nas revistas semanais, certamente chegaremos a essa conclusão: as pessoas têm lido bastante, mas não obras clássicas. É assim que dirigimos esse capítulo a fim de mostrar uma abertura de valorização das experiências pessoais de leitura dos alunos para o trabalho com o cânone na escola, através de uma linha aproximativa, sem frustrar expectativas.

Nesse ínterim, cabe destacar os aspectos metodológicos dados na escola aos textos contemporâneos. O atual leitor não se interessa em saber se a obra é um clássico, mas porque

se identifica com essas leituras ou se interessa por histórias que lhe agrade, seja pela identificação ou outro interesse que lhe desperte.

A escola precisa estar aberta às questões apresentadas, muitos alunos podem sim dizer que leem literatura quando estão diante dos *best-sellers*. O ideal seria, a partir deles, discutir o valor literário que apresentam, que dentro da aula se discuta: o que é literatura? Temos visto sim um mercado editorial forte e as estratégias de marketing direcionados ao público consumidor de obras dessa categoria, porém, o fato de um livro ser o mais vendido não significa que apresente obrigatoriamente valor literário pelo sucesso de vendas, e pela multidão de leitores que faz. Considera-se também que negá-las é ir contra as vivências leitoras dos alunos. Nesses últimos anos, a saga *Harry Potter* conquistou uma legião de leitores e expectadores no cinema. Essa é uma realidade crescente em grande parte dos jovens.

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. Segundo Riolfi et al. (2014, p. 79)

Poderíamos nos contrapor à presença dos chamados *Best-sellers* – e os similares – nas aulas de Língua Portuguesa com base em uma oposição simples: se deles já se ocupam o marketing editorial, a mídia, as livrarias, a internet (eles são sempre os primeiros à mostra), para que o professor precisa se ocupar dele também? De fato, essa seria uma razão plausível, mas simplesmente ignorá-los significaria não levar à sala de aula a discussão sobre as razões, sejam textuais, sejam históricas de esses livros não permitirem o acesso ao que é específico do literário. Seria necessário, em um estágio avançado de leitura em sala de aula, discuti-los, para demonstrar, por meio de análises, como as estratégias discursivas se repetem nesse tipo de obra.

A autora propõe respostas bem afirmativas de que essas leituras e o trabalho com elas em sala de aula devem ser evitados. As palavras citadas nos remetem a ideia de que não são leituras válidas. O trabalho de contemplação de *best-seller* em sala de aula é para desqualificá-los no confronto com as obras que de fato são literárias, os clássicos.

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, mais que a ampliação do universo de leituras é necessária. Podemos traçar comparativos entre uma obra literária e não literária, analisá-las e mostrar ao aluno que eles não estão, ao ler *best-sellers*, diante de um texto literário, mas podem ser importantes para a inserção de outras leituras, principalmente os clássicos. É possível tirar muito proveito dessas leituras com a abordagem correta e com um percurso metodológico favorável a isso.

Riolfi et.al (2014) ainda tece severas críticas às bibliotecas de acervo governamental e a qualidade desses livros, afirmando que no geral é dessa política que tal acervo é formado.

Segundo a autora, elas apresentam desvantagens e uma das consequências é que normalmente os professores utilizam nas aulas de leitura, os livros da biblioteca, a pergunta: “o que é literatura?” não é se quer colocada em pauta, não se transforma em questionamento, em discussão nas aulas de leitura. Essa questão é respondida no sentido de que se considera todos os livros que constam na biblioteca como literatura. Isso é responsável por desnorrear as práticas escolares.

Apenas pensar nos aspectos negativos e ter os *best-sellers* como ameaça ao texto literário são fatores que não resolverão esse impasse, os problemas do ensino de literatura não serão resolvidos se os *best-sellers* forem proibidos ou deixarem de fazer parte da escola. Podemos excluí-los das bibliotecas, mas os alunos continuarão a lê-los, negá-los na escola não impedirá que sejam lidos, tão pouco de fazerem parte das leituras preferidas dos adolescentes. Ações articuladas e medidas devem ser pensadas, no sentido de não contrariar ou impor leituras que, inicialmente, serão negadas pelos alunos, afinal eles já fazem por iniciativa própria suas leituras de gosto pessoal. A metodologia dada ao texto literário na escola precisa ser repensada.

Riolfi et.al (2014, p. 96) ainda explica que “nem todo livro de ficção merece ser lido, estabelecemos que livros dirigidos a um consumidor que os escolhe pelo critério do entretenimento negam, em sua constituição, o próprio ser da literatura”. De fato, reconhecer que os clássicos representam uma beleza infinita e que os *best-sellers* não a representam suficientemente é uma verdade, no entanto, suas bases não são totalmente negativas, e as escolhas daquilo que lemos têm pretensos objetivos. A literatura também é lida com pretensos motivos, dentre os quais, o entretenimento, porque é uma leitura que causa também prazer e deleite do texto lido, efeitos variados sobre o leitor quando da sua recepção.

A literatura de cultura de massa tem valor discutido no cenário de leituras do brasileiro. A recriminação a essa literatura é reflexo social e alastra-se a todos os espaços, discutido, principalmente, quando o assunto é a escola, desqualifica-se o fator leitura pelo pouco prestígio que apresenta e pela ideologia crítica dominante que a inseri no rol de paraliteratura. Mas, há estudos que contestam tais afirmações por conceberem a leitura como ato de construção de conhecimento e de terem sua validade por oferecerem algum ganho, por mínimo que seja. Nenhuma leitura é descartável, no sentido de nada acrescentar ao leitor. Dumont (2000, p. 167) esclarece que

Alguns combatem ardorosamente a literatura de massa, taxando-a de alienadora e culpando-a de não iniciar o leitor a observar e questionar os problemas que o circundam, trazendo, pelo contrário, a acomodação. Em contrapartida, existe uma ala mais moderada, que mesmo reconhecendo que essa literatura não possui os padrões desejáveis da literatura como arte informativa e enriquecedora sua leitura permite, através da ótica de cada leitor, de seu contexto, que

algo se aproveite, por ínfimo que seja, vindo então a acrescentar informação a sua vivência [...] quanto mais ler, mais informações o sujeito possuirá para discernir em situações em que se lhe presente no futuro.

Os defensores atestam uma validade que de fato existe e deve ser percebida pela escola, ademais os contextos atuais revelam esses leitores a partir do constante sucesso dessas obras, permitido pela acessibilidade com que se dispõem na sociedade. O consumo acelerado de grande parte dessas obras faz o mercado editorial investir sempre mais, a receptividade popular permite a esse tipo de mercado seguir padrões ou receitas de uma obra constituindo um grande número de exemplares vendidos e a produção de obras em séries, como as sagas por exemplo. As subjetividades dos leitores mudaram, novos horizontes surgiram.

Não estamos mais diante de um leitor singular que diante do texto é passivo e age dentro de paradigmas estabelecidos. Se o mercado se tornou eclético é porque, no final das contas, atende a um leitor eclético que lê as suas próprias preferências, e que não apenas se deixa conduzir. Dumont (2000) ressalta que entre os principais fatores para a mudança de paradigma é a subjetividade do leitor, componente decisivo na interpretação de texto. De recebedor passivo dos conteúdos plurais do texto, com perfil delineado, plano, passa à agente ativo.

A autora traça algumas considerações às críticas que têm sido feitas à literatura de cultura de massa através da correspondência dos elementos que imprimem fascínio nos leitores, cada crítico acrescenta seu ponto de vista e delinea seus pressupostos críticos, em linhas gerais são explicitados por Dumont (2000) e descritos como voltados para o consumo e tendem a homogeneização dos gostos; funcionam como *catarse*⁹ por proporcionar fuga e evasão, alienando-o a um final feliz; provoca evasão, plantar em romances enigmas para que o leitor desvende-os e sinta a projeção de uma grande descoberta.

As posições favoráveis também deixam claros seus pontos de vista, entre tantos argumentos, afirmam a necessidade de se considerarem as informações adquiridas com essas leituras, cada *best-seller* por mais que carregue trama semelhante a outras obras de mesma categoria acrescentam alguma coisa. Isso é revelado por Dumont (2000, p.172) “ seria uma concepção muito simplista da natureza humana pensar que o acúmulo de informações, que a quantidade, não possa se converter em qualidade, pois assim se estaria suprimindo o maior valor de um sujeito, tirando sua capacidade de raciocínio, discernimento e síntese.”

⁹Relacionados a uma estrutura linear, que provoca uma sensação de alívio, onde tudo dá certo. Sensação de realização pelo lido que atinge de maneira rápida e prática os leitores.

A seleção de textos, as escolhas, dizem respeito, como já discutido, ao porquê de tantas obras e autores, não daríamos conta das leituras de todas as áreas, até mesmo quando enveredamos por estudos mais voltados a uma área em específico, como biologia, química, Língua Portuguesa, entre outras, já nos limitamos a escolhas; e tão pouco daríamos conta de cada particularidade dessas áreas, daí, por exemplo, a Língua Portuguesa (macro área) dividir-se em outras tantas micro áreas.

Negar o valor da cultura de massa mais parece uma ideologia dominante que, em face de uma grande ameaça, refuta-a ao desprestígio diante de uma eventual concorrente. Não se discute aqui o fim das grandes obras da literatura (clássicos), mas somadas a elas a existência de outras, não que sejam submetidas a um segundo lugar, mais que somadas a elas, outras possibilidades sejam reconhecidas.

5 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.

5.1 Caracterização da pesquisa

Para a realização deste trabalho optamos pela pesquisa de campo, tendo em vista a necessidade de recolher os dados junto aos participantes, alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de três escolas públicas municipais da cidade de Buriti dos Lopes-PI.

Godoy (1995, p. 58) esclarece que

Pesquisa de campo é um termo bastante comum entre antropólogos e sociólogos, que passaram a utilizá-lo na tentativa de diferenciar os estudos conduzidos em "campo", ou seja, no ambiente natural dos sujeitos, daqueles desenvolvidos em situações de laboratório ou ambientes controlados pelo investigador. Na designação "naturalística" também está implícita a idéia de que os sujeitos são observados em seu hábitat, de forma não-intervencionista.

Dessa forma, os participantes foram abordados em seus ambientes escolares de modo que pudessem fornecer as informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa, compreendendo no próprio universo da vivência escolar, as configurações estabelecidas entre os alunos e as leituras que realizam na escola, sejam as exigidas por essa instituição, seja de iniciativa própria dos estudantes.

Quanto à abordagem do objeto investigado, esta pesquisa classifica-se como quanti-qualitativa, interpretativa e explicativa. A primeira segundo Giddens (2012) considera a abordagem mista, assim numa mesma investigação os métodos qualitativos e quantitativos são usados, oferecendo compreensão e explicação mais aprofundada acerca dos fenômenos pesquisados.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”

Segundo Godoy (1995), os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem 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 para resolver ou minimiza-los. Nesse sentido, pôde-se perceber de perto como os alunos compreendem a leitura dos *best-sellers* da cultura de massa, como também a vivacidade que as obras têm hoje nas escolas, assim mediante tal compreensão é possível propor alternativas que valorizem essas leituras em busca da formação do leitor, não apenas um mero leitor, mas que saiba aproveitar suas leituras e agir criticamente sobre elas.

Goldenberg (2004) esclarece que é evidente o valor que a pesquisa qualitativa representa para o estudo de questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais. Assim, esse estudo teve como foco investigar mais profundamente os sentimentos e motivações dos alunos com as obras lidas, de modo a perceber que preferências de leitura se inserem hoje no contexto escolar e como nele se presentificam, tendo em vista a interação do educando com as obras de categoria *best-seller* de cultura de massa.

A qualidade da pesquisa qualitativa diz respeito a possibilidade da compreensão de um problema e em face disso agir sobre ele. No contexto escolar isso é importante porque permite ao educador (professor pesquisador) identificar as dificuldades de aprendizagens dos alunos ou quaisquer outros fenômenos que precisem ser percebidos em prol da melhor qualidade da educação e conhecimento de seus estudantes.

Reiteremos que esse trabalho foi desenvolvido com o intento investigativo de melhor compreender um fenômeno que se apresentou na escola e que, portanto, precisava ser observado e investigado. Dessa forma, pudemos analisar a presença das leituras de *best-sellers* de cultura de massa na escola e desenvolver um trabalho valorativo dessas experiências em face da compreensão do referido fenômeno e das teorias necessárias à fundamentação das informações e conhecimentos desenvolvidos na pesquisa.

Além da pesquisa qualitativa, a pesquisa quantitativa também se aplica a esse estudo por permitir o levantamento de informações numéricas acerca da presença dos leitores de *best-sellers* nas escolas, bem como a expressividade da quantidade dos leitores nas três escolas pesquisadas em busca de confirmar as hipóteses levantadas na introdução desse trabalho. 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.”

No tocante a natureza da pesquisa, este trabalho é caracterizado como uma pesquisa aplicada, pois seu campo de observação são três escolas do Ensino Fundamental do município de Buriti dos Lopes- PI. Para Gerhardt e Silveira (2009) a pesquisa aplicada é caracterizada por

ter interesse prático, ou seja, que os resultados sejam aplicados ou utilizados na solução de problemas que configuram dada realidade.

Elaboramos uma proposta de intervenção ao final desse trabalho para que possa ser aplicada em outras salas de aula tendo em vista a necessidade da valorização das experiências de leitura de gosto pessoal dos alunos - os *best-sellers* da cultura de massa. Para tanto, elaboramos atividades que aproveitam essas leituras para ampliar horizontes de leitura, então fizemos um trabalho de inserção do cânone por razões de semelhança com os *best-sellers* lidos pelos alunos.

A proposta de intervenção tem em vista a elaboração de atividades que aproveitem as leituras realizadas pelos alunos advindas de outros espaços fora da escola, especialmente, os *best-sellers*, mas que fazem parte do gosto pessoal do educando e que podem contribuir para a formação do leitor, bem como despertar o gosto pela leitura, para então, partir para a inserção de outras leituras.

O presente trabalho é de base exploratória, pois segundo os objetivos, fazemos o levantamento bibliográfico de informações pertinentes à temática desenvolvida nesse trabalho através da contribuição de diferentes autores e estudiosos, bem como dos instrumentos selecionados para a coleta de 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.” Assim, percebe-se que a primeira etapa desse trabalho que foi de averiguação e exploração do fenômeno investigado – leitura de *best-sellers* na escola – corrobora o intento da pesquisa citada, uma vez que as informações constantes no questionário (primeira etapa da pesquisa) elaborado para exploração da ocorrência de tal fenômeno comprovou aquilo que era esperado – a presença de *best-sellers* na escola.

Também é descritivo tendo em vista que descreve as características do campo pesquisado e dos participantes da pesquisa no tocante às relações estabelecidas entre os leitores e os *best-sellers* da cultura de massa, para tanto considerou-se aspectos como: motivações, acesso e influência de escolhas de leituras. Segundo Gil (2008, p. 35) “As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] suas características mais significativas estão na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados”. as pesquisas descritivas consideram os aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais.

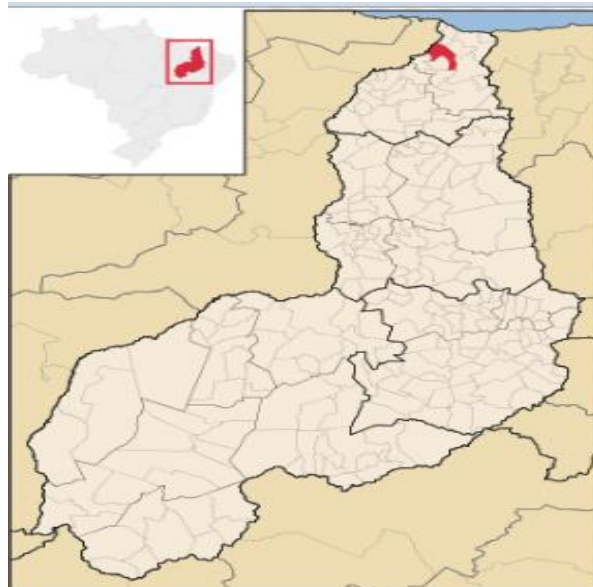
Esses elementos podem ser percebidos nessa pesquisa porque em face dos dados apresentados e do objeto investigado, buscamos descrever, compreender, interpretar e registrar

passo a passo como estes mesmos fenômenos são percebidos no ambiente escolar, tendo em vista as relações estabelecidas entre os leitores, as obras lidas e como essa configuração se desenvolve no contexto escolar. Para então diante dessas considerações agir sobre a realidade ou problema diagnosticado e estudado.

5.2 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. O município se estende por 691,2 km² e, de acordo com o último censo, conta com 19 074 habitantes no último censo¹⁰. A densidade demográfica é de 27,6 habitantes por km² em seu território. 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. Situado a 16 metros de altitude, tem as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 3° 10' 46" Sul, Longitude: 41° 52' 12" Oeste.¹¹

Figura 2 - Localização da cidade de Buriti dos Lopes no estado do Piauí (em vermelho)



Fonte: IBGE (2010)

¹⁰ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/buriti-dos-lobes/pesquisa/23/25207?tipo=ranking>

¹¹ <http://www.cidade-brasil.com.br/municipio-buriti-dos-lobes.html>

O histórico da cidade é explicado por alguns fatores, dentre os quais destacamos sua fundação pelo português Francisco Lopes, daí resultou o segundo nome da cidade, dado em virtude do sobrenome de seu fundador - Lopes. O primeiro nome é explicado porque ao chegar em solo buritiense situou-se às margens do riacho Buriti em que se concentravam uma grande quantidade da palmeira chamada buriti, resultando, então, no primeiro nome da cidade.

Não existe livro que registre o histórico da cidade, as informações sobre a fundação do município advém dos moradores mais antigos que se encarregaram de perpetuar a historicidade apresentada através dos tempos, registrados em alguns sites ou blogs. Segundo informações retiradas do site do IBGE

A atual Cidade de Buriti dos Lopes foi fundada há mais de 200 anos, pelo português Francisco Lopes, o primeiro habitante que se estabeleceu às margens do riacho Buriti, nome dado em virtude dos buritizais ali existentes. O topônimo resultou da associação do nome do riacho, com o sobrenome do fundador. Francisco Lopes foi sucedido na direção do povoado por seu descendente Ângelo Antônio Lopes, muito estimado pelos habitantes do lugar, morrendo em luta com os balaaios, em 1839, aos 90 anos de idade, em sua fazenda Tinguís. O acontecimento provocou revolta, resultando na organização de uma força mista de cavalaria e infantaria, sob o comando do Prefeito de Parnaíba Tenente-Coronel José Francisco de Miranda Osório para combater os rebeldes. O contingente dissolveu o grupo, que se encontrava em Barra do Longá. O povoado foi elevado à categoria de Vila em 2 de agosto de 1890, por ato do então Governador. Dr. Joaquim Nogueira Parnaguá. Em 1907, o nome Buriti dos Lopes foi mudado para o de Vila do Baixo Longá, voltando ao topônimo primitivo em 1911. (<http://www.cidade-brasil.com.br/municipio-buriti-dos-lopes.html>)

Ainda conforme o site do IBGE¹², em 1931, o Município foi extinto ficando seu território incorporado ao de Parnaíba até 1933, quando foi restaurada a sua autonomia. Com relação à formação administrativa de Distrito, foi criado com a denominação de Buriti dos Lopes pela resolução nº 533, de 13-06-1864, subordinado ao município de Parnaíba. Elevado à categoria de vila com a denominação de Buriti dos Lopes pela resolução estadual nº 15, de 02-08-1890, desmembrado de Parnaíba. Sede na atual vila de Buriti dos Lopes.

Diante de um processo sucessivo de leis com intuito de instituir a categoria de município, pelo decreto estadual nº 1279, de 26-06-1931, é extinto a vila de Buriti dos Lopes, sendo seu território anexado ao município de Parnaíba, como simples distrito. Elevado novamente à categoria de vila com a denominação de Buriti dos Lopes, pelo decreto nº 1478, de 04-09-1933. Em divisão territorial datada de 1-08-1960, o município é constituído do distrito sede. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2005. Após alterações toponímicas municipais pela lei estadual nº 428, de 27-06-1897, o município de Buriti dos Lopes passou a

¹² <https://cidades.ibge.gov.br>

denominar-se Baixa Longá. E, enfim, pela lei estadual nº 641, de 13-07-1911, voltou a denominar-se como atualmente o conhecemos, Buriti dos Lopes.

5.2.1 Campo e sujeitos da pesquisa

Foram escolhidos três campos para a realização da pesquisa, da qual, inicialmente, participaram 65 alunos das três turmas de 9º ano do ensino fundamental das três escolas públicas municipais da zona urbana da cidade de Buriti dos Lopes-PI, as quais, em atenção à preservação do anonimato, foram denominadas de E1, E2 e E3.

A primeira instituição (E1) foi fundada em maio do ano de 2007. Atende os níveis Fundamental Regular e Educação de Jovens e Adultos. Na modalidade Ensino Fundamental atende as séries de 5º ao 9º ano e EJA (IV e V etapas), funciona nos turnos Manhã, tarde e noite. Conta com 438 alunos regularmente matriculados com idade entre 6 e 60 anos. Também atende alunos da zona rural. Ao todo conta com 49 funcionários (39 professores), como Gestores: um diretor e um diretor adjunto e duas coordenadoras.

A referida instituição possui entre suas dependências: 09 salas de aula, 01 sala de recepção, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 sala para professores, 01 pátio, 14 banheiros para alunos (07 masculino e 07 feminino), 02 banheiros para professores (01 masculino e 01 feminino), 01 sala de vídeo, 01 biblioteca, 01 auditório com 02 banheiros e 02 vestuários (sendo um masculino e outro feminino), 01 cantina (com 02 banheiros e 01 depósito para merenda), 01 refeitório, 01 dispensa para materiais diversos e 01 quadra poliesportiva.

A outra escola (E2) foi fundada em 23 de fevereiro de 1991, conta com os níveis Fundamental maior, menor e EJA, as séries atendidas são 3º ao 9º, EJA (III, IV e V etapas) nos turnos manhã, tarde e noite. O número de alunos atendidos são 649 regularmente matriculados. Com relação aos funcionários conta com 49, dentre os quais 33 são professores. A equipe gestora é composta por um diretor e um diretor adjunto e duas coordenadoras.

A escola se situa em uma comunidade de baixa renda, pais trabalhadores rurais, famílias beneficiadas pelo bolsa família. A condição da estrutura física é classificada como boa, entretanto necessita de reparos, a escola possui onze salas de aula, uma diretoria, uma sala de professores, uma sala de vídeo, uma sala de AEE, dois banheiros coletivos para alunos, dois banheiros para funcionários, um pátio, uma quadra, e uma secretaria.

A terceira escola (E3) foi fundada em junho do ano de 2000, encontra-se em um espaço de fácil acesso e de boa conservação, possui 6 salas de aula amplas e bem ventiladas, atende satisfatoriamente a clientela que recebe. Conta ainda com 1 diretoria, uma secretaria, uma sala

de vídeo, uma biblioteca, um depósito, um banheiro feminino, um masculino, um pátio, sala de professores e cantina. Atende uma clientela de 1º ao 9º ano do ensino fundamental, também atende a modalidade EJA (IV e V etapas). Funciona nos turnos manhã, tarde e noite. O quadro de funcionários é constituído por 1 diretor, 1 diretor adjunto e um coordenador, 3 vigias, 2 zeladoras, 1 secretária e 16 professores.

Os alunos das referidas escolas são em de camadas sociais diversificadas, as comunidades são caracterizadas como de baixa renda. Grande parte dos pais são trabalhadores rurais, famílias beneficiadas pelo bolsa família, famílias de classe média baixa. A maioria do público atendido é proveniente de famílias carentes beneficiadas por programas sociais, o local onde situa-se o espaço da terceira escola apresenta uma realidade de conflitos em relação à violência, algo que pouco se verifica nas demais instituições pesquisadas.

Portanto, inicialmente participaram da pesquisa 65 alunos, os quais responderam a um questionário; posteriormente foi selecionada uma amostra de dez alunos de três turmas das referidas escolas (um total de 30 participantes, dez alunos de cada turma) compondo a segunda etapa da pesquisa. Nessa etapa participaram os alunos que se denominaram leitores efetivos dos livros de categoria *best-sellers* em respostas dadas ao questionário. Os selecionados responderam a uma entrevista de maneira que forneceram informações mais específicas sobre as relações que se estabelecem entre esses leitores e suas leituras. O corpus foi constituído pelos dados pertinentes relativos às obras lidas (ou em processo de leitura) pelos alunos, em conformidade com o previsto nos objetivos específicos expostos na introdução.

5.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Para a obtenção dos dados, foi aplicado um questionário (APÊNDICE A), em primeira instância, junto a 65 alunos, com o fim de se fazer o levantamento e diagnóstico dos leitores das obras de categoria *best-seller*. Esclarecemos que, no instrumento, foram apontadas algumas obras para nortear as respostas dos alunos, escolhidas por estarem mais próximas de seus cotidianos e por terem sido adaptadas para o cinema em razão do sucesso que fizeram. Por essa razão estão entre as mais conhecidas desse público

Posteriormente foi realizada uma entrevista (APÊNDICE B), que constituiu a segunda fase da pesquisa aplicada a uma mostra de 30 participantes, uma vez que se tinha em vista selecionar os leitores efetivos das obras de categoria *best-seller* e as motivações que os levaram a fazer essas leituras. Portanto, foram selecionados 10 alunos de cada escola, para proceder às respostas da entrevista em três dias, um para cada instituição escolar. Os estudantes foram

chamados a uma sala reservada e em um dos cantos da sala ficavam frente a frente aluno e pesquisadora, os demais mantiveram-se sentados ao fundo da sala. Assim que terminavam retornavam à sala de aula. Nessa segunda etapa, fizemos uma análise completa dos dados coletados na entrevista, correspondendo às seis categorias, para então, aproveitá-las para a formação desses leitores no espaço da sala de aula.

Os alunos selecionados para a entrevista foram convidados a dirigirem-se a uma sala específica para que respondessem à entrevista de maneira mais agradável, sendo as respostas registradas pela pesquisadora de maneira manuscrita. A sala foi também, previamente solicitada à direção da escola, evitando exposição dos dados produzidos à crítica de outra pessoa. Não foi solicitada qualquer tipo de identificação nos questionários ou entrevista e quaisquer outras atividades que pudessem ser feitas, sendo que cada participante recebeu apenas um código.

A entrevista foi realizada de modo a respeitar o tempo e atividades desenvolvidas na escola, no sentido de não os sobrecarregar com muitas atividades. Para tanto, os professores das turmas foram previamente avisados e orientaram a pesquisadora sobre os dias de menos atividades na escola ou na disciplina de Língua Portuguesa.

Isso implicou saída da rotina – necessária, uma vez que para coleta dos dados, o aluno foi convidado a participar de atividades que exigiram respostas aos questionário e entrevista. A fim de garantir o calendário letivo da escola e seu horário de aulas, a pesquisa foi executada em horário regular de aula, considerando as respostas dadas ao questionário e entrevista.

5.4 Categorias de análise

As categorias de análise dessa pesquisa seguem o que se estabeleceu nos objetivos específicos, divididas da seguinte maneira:

- Categoria 01: Tipo de livros que costuma ler e motivação apontada
- Categoria 02: Acesso aos livros
- Categoria 03 - Motivação ou influência na escolha do livro
- Categoria 04 - Indicações de *best-sellers* para leitura
- Categoria 05 - Relação de *best-sellers* conforme interesses de leitura
- Categoria 06 - Concepção de obra literária

Acreditamos que essas categorias foram necessárias e suficientes para analisar os dados colhidos e confirmar as hipóteses levantadas na introdução deste trabalho. Também

estabelecer informações relevantes sobre a pesquisa no que se refere às leituras realizadas pelos alunos no contexto escolar e fora da escola.

5.5 Aspectos éticos

Este trabalho foi submetido a avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, para apreciação, conforme se orienta em caso de pesquisas envolvendo seres humanos. Por serem os participantes menores de idade, a permissão para participação foi solicitada aos seus responsáveis, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D), e do Termo de Assentimento do aluno participante da pesquisa (APÊNDICE C), bem como do dirigente da escola em que serão abordados.

De maneira mais detalhada, estabelecemos os riscos e as formas de assistência aos participantes da pesquisa: a devolutiva dos questionários respondidos foi feita em uma urna (caixa/urna improvisada) evitando que, na entrega na escola, o participante fosse identificado. Fizemos uma solicitação à escola e aos pais dos alunos de autorização para que eles participassem dessa pesquisa, isso foi feito a partir de um termo de consentimento livre e esclarecido em que os participantes envolvidos foram informados dos procedimentos da pesquisa e decidiram pela participação ou não desta.

Como forma de assistência, a identidade do participante não foi divulgada, bem como ficou na sala de aula uma caixa/urna para depósito dos questionários respondidos de modo que ninguém além da pesquisadora tivesse acesso a essas informações, além disso, cada aluno recebeu um código de número para identificá-lo, evitando a exposição de seu nome, a entrevista na forma manuscrita, também foi identificada com código.

6 LEITURA DE BEST-SELLERS: VIVÊNCIAS DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, apresentam-se os dados relativos às experiências de leitura de *best-sellers* da cultura de massa conforme as respostas dadas pelos participantes ao questionário e à entrevista. Discutem-se os dados revelados pelos alunos com base nas categorias que nortearam as etapas de análise, organizadas em duas seções: a primeira trata dos dados provenientes do questionário, os quais revelam a presença dos *best-sellers* nas práticas de leitura dos participantes; a segunda focaliza os dados colhidos na entrevista, a qual permitiu uma análise mais detalhada das razões pelas quais os alunos optam pela leitura desses livros e outros aspectos relevantes de suas leituras.

6.1 A leitura de *best-sellers*: cotidiano de leituras como terreno consolidado

Cada tópico inserido no questionário gerou uma categoria de análise, estando cada uma relacionada a um dos objetivos específicos desta pesquisa. Nesse sentido, a fim de caracterizar a leitura de *best-sellers* por alunos matriculados nas escolas selecionadas para o estudo, fizemos, nesta primeira etapa, uma análise das três primeiras categorias já que respondem mais especificamente ao que se pretende na primeira etapa: levantar os títulos de obras de categoria *best-sellers* lidos, formas de acesso e motivações para leitura.

Categoria 01 - *Best-sellers* frequentes no repertório de leitura dos participantes da pesquisa.

Ao todo, 65 alunos responderam ao questionário, sendo 14 da E1; 23 da E2 e 28 da E3, sendo indicados no quadro 2 o quantitativo de títulos citados por eles na resposta à questão 05 do questionário.

Quadro 2 – Quantidade de títulos lidos pelos alunos das escolas investigadas

Escolas	<i>A menina que roubava livros</i>	<i>Cinquenta tons de cinza</i>	<i>A culpa é das estrelas</i>	<i>Harry Potter</i>	<i>Diário de um banana</i>	<i>Senhor dos anéis</i>	Total de títulos por escola
E1	5	4	7	8	4	7	35
E2	18	18	18	15	16	11	96
E3	11	11	16	12	11	6	67
Total	34	33	41	35	31	24	198

Fonte: A pesquisa.

Na E1, dos 14 alunos da turma pesquisada, 12 revelaram em suas respostas os livros que estão na lista de suas leituras: *Harry Potter* de J. K. Rowling (8), *Senhor dos Anéis* de J. R. R. Tolkien (7), *A culpa é das estrelas* de John Green (7), *A menina que roubava livros* de Markus Zusak (5), *Cinquenta tons de cinza* de E. L. James(4) e *Diário de um banana* de Jeff Kinney (4). Tais dados demonstram uma forte presença da leitura de *best-sellers* da cultura de massa, visto que a maioria dos investigados (12 alunos) apontaram ter lido pelo menos uma das obras indicadas no questionário.

Os dados apresentados se aproximam dos que foram encontrados por Benicá (2016), em pesquisa realizada entre jovens a respeito dos livros que são adaptados para o cinema, a pesquisadora analisa adaptações de livros para o cinema e a influência de leitura que elas exercem em alunos do ensino fundamental, comprovando a vivacidade dessas leituras entre os jovens e o sucesso que fazem com esse público leitor.

Entre os jovens [...] há uma preferência pelo gênero infanto juvenil, com especial atenção para *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *Percy Jackson*, *A culpa é das estrelas*, entre outros. Um nicho do mercado que teve grande *febre* também entre jovens é o da literatura denominada erótica, com grande venda de livros como *50 tons de cinza*, *Inferno de Gabriel*, *Toda sua*, entre outros. (BENICÁ, 2016, p. 69).

Pela expressão numérica apresentada, compreendemos a forte presença da leitura ficcional nas práticas dos alunos pesquisados, sendo que a quantidade de obras lidas alavanca os índices de leitura. Segundo pesquisa do IBOP (2016) acerca do retrato da leitura no Brasil, dos livros lidos 0,94 são indicados pela escola e **2,88 lidos por vontade própria**. Se considerarmos as vezes em que é citado cada título (quadro 2), verifica-se que os alunos têm lido acima das expectativas de leitura quando consideramos as leituras por vontade própria.

Assim, podemos estabelecer um comparativo nesse quesito, visto que a proporção correspondente à espontaneidade dos alunos (ler por vontade própria) diz respeito a todos os leitores das obras de categoria *best-seller*, o que em nível de proporção superaria os dados apontados pelo IBOP, ao percebermos que um mesmo livro em E2 chega a ser lido por 18 participantes. Essa vontade própria tem movido as expectativas leitoras e corroborado uma prática que se mantém constante, contribuindo para o aumento da média de livros lidos.

Temos um total de 35 livros lidos pelos alunos da E1, sendo o livro *Harry Potter* o campeão de leitores, pois 8 alunos revelaram preferência por essa obra. Tendo em conta o número de alunos da turma (14) trata-se de uma quantidade bastante expressiva, visto que ultrapassa a metade da turma. Os dados atestam que os alunos leem sim, e muito, talvez não

aquilo que muitos professores ou muitas escolas desejam, ou veem como “leituras válidas”, que seriam as definidas pelo cânone literário.

O estabelecimento de preferências é citado como habilidade na Base Nacional Comum Curricular-BNCC ao referir-se ao campo artístico literário para o 9º ano do ensino fundamental:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, *romances juvenis*, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2017, p. 184 - grifo nosso)

Conforme consta no quadro 2, as leituras revelam que os gostos dos alunos variam em torno de temáticas bem variadas, como o erotismo, em *Cinquenta tons de cinza*; o amor romântico, em *A culpa é das estrelas*; as aventuras, o mistério e a magia, em *Harry Potter*; o cotidiano da adolescência, em *Diário de um banana*, e a saga heroica, presente em *Senhor dos anéis*. Isso revela interesses e afinidades por conhecimentos e experiências que abrangem diferentes campos, propiciados por leituras de gosto que podem ser percebidas e exploradas pela escola.

A autonomia na escolha e as preferências são, pois, elementos bem presentes na seleção de leitura pelos participantes da pesquisa, visto que as obras lidas não constam como obrigatórias nos roteiros das escolas investigadas¹³. Aquilo que se insere no livro didático baseia-se nas obras ou textos consagrados pela crítica, correspondendo quase sempre ao cânone. Além disso, conforme a tradição escolar brasileira, centrada na figura do professor, este poucas vezes faz uma sondagem sobre aquilo que os alunos já leem, ou seja, as leituras que os alunos já fazem por vontade própria, a fim de aproveitá-las na sala de aula.

O sentimento atribuído, as experiências subjetivas dos alunos, a partilha que fazem dessas obras são elementos que ultrapassam as orientações de leitura apresentadas no livro didático. Os estudantes não são direcionados pela escola e levados às leituras que fazem. O apreço que mantêm por elas se dá por experiências individuais e particulares que na maioria das vezes correspondem as suas expectativas de vida, representam seus anseios, frustrações, amores, decepções ou sonhos. Nesse aspecto, Cavalcanti (2009) ressalta que a leitura precisa

¹³ Em conversa informal com as professoras das turmas, elas revelaram que as leituras mais exigidas são as que constam nas orientações do livro didático, bem como as atividades de leitura consistem na leitura dos gêneros pedidos no livro para cada série. As atividades que a escola pede geralmente são leituras para apresentações culturais as quais priorizam os grandes escritores.

de envolvimento, apresentar sentido na vida de cada um, é necessário haver identificação com o lido. Que possa lançar-se numa aprendizagem que implique prazer. Aprendendo sobre o mundo, as pessoas, a natureza, as lutas, a dor e o mundo. As palavras da autora definem as relações dos leitores dos *best-sellers* da cultura de massa ao buscarem essas leituras.

A valorização do cânone muitas vezes resulta em trabalhos de leitura convergentes a práticas pouco motivadoras nas escolas. Assim, o envolvimento do qual reflete Cavalcanti (2009) não é percebido, e se acontece é em proporções mínimas. A tradição dos estudos da literatura revela um professor seguidor das práticas de leitura inscritas no livro didático adotado. Como sabemos, a seleção desses textos segue a literatura canônica, visto que valorizam os escritores consagrados pela crítica ou escritores contemporâneos também sagrados pelos críticos dessa área. Bloom (2001, p. 21) revela que

ORIGINALMENTE, O CÂNONE significava a escolha de livros em nossas instituições de ensino, e apesar da recente política de multiculturalismo, a verdadeira questão do cânone continua sendo: Que tentará ler o indivíduo que ainda deseja ler, tão tarde na história? Os setenta anos bíblicos já não bastam para ler mais que uma seleção dos grandes escritores do que se pode chamar de tradição ocidental, quanto mais de todas as tradições do mundo. Quem lê tem de escolher, pois não há literalmente, tempo suficiente para ler tudo, mesmo que não se faça mais nada além disso.

Temos então, a comprovação pela pesquisa de que os *best-sellers* são leituras consolidadas, o que supõe uma relação de apreço. Cumpre ressaltar que, na E1, um dos participantes revelou interesse por outro título, não incluído no questionário, inclusive estava lendo o livro *Como eu era antes de você*, de Jojo Moyes. Os participantes apontam em suas respostas a leitura dessas obras, bem como ratificam suas vivências de leitura ao apontarem as obras que estão, atualmente, sendo lidas por eles.

Os alunos pensam a leitura como Bloom (2001) descreve, isto é, as escolhas determinam nossas leituras, não lemos tudo, mas aquilo que nos apetece. O tempo suficiente dos alunos é para escolhas bem definidas e consolidadas. Assim espera-se que essas escolhas contemplem o cânone, mas não de uma maneira forçosa, que seja para o educando questão de escolha.

Quando pensamos na força da tradição canônica, percebemos a exclusão que se insere no contexto escolar. Uma luta pela supremacia de obras as quais para muitos jovens nada lhe dizem respeito. A crítica percebe, hoje, a ameaça das leituras que o jovem leitor faz em detrimento das obras clássicas. Bloom (2001, p. 27) posiciona-se mais especificamente sobre essas relações.

O cânone, palavra religiosa em suas origens, tornou-se uma escolha entre textos que lutam uns com os outros pela sobrevivência, quer se interprete a escolha como sendo feita por grupos sociais dominantes, instituições de educação, tradições de crítica, ou, como eu faço, por autores que vieram depois e se sentem escolhidos por determinadas figuras ancestrais.

O cânone como elemento sagrado por diferentes públicos e gerações tem perdido espaço nas escolas, uma sobrevivência ameaçada pelas novidades da contemporaneidade, no caso dos alunos pesquisados, os *best-sellers* da cultura de massa. A respeito dos escritores clássicos serem escolhidos por uma geração atual, há que se pensar em como favorecer esse encontro, tendo em vista a formação de um leitor o qual se sentirá motivado à uma leitura de permanência.

Com relação a E2, do conjunto de 25 alunos do 9º ano, 23 participaram da pesquisa. Os dados fornecidos pelos estudantes dessa escola revelam que, entre os mais lidos, estão *Cinquenta tons de cinza* (18), *A menina que roubava livros* (18), *A culpa é das estrelas* (18), *Diário de um banana* (16), *Harry Potter* (15), *Senhor dos anéis* (11).

Muitos títulos que não se inseriam nas sugestões do questionário foram citados, como: *Ladrão de almas* (2), *Como treinar o seu dragão* (1), *A marca de uma lagrima* (2), *Depois de amanhã* (1), *Como eu era antes de você* (3), *depois de você* (1), *Os magos*(2), *As aventuras de Alice no subterrâneo* (2), *Desaparecidas*(1), *A filha do apanhador de demônios*(2), *Pó de parede*(1), *O fio da vida*(1), *A cidade de vidro*(2), *Perolas no asfalto*(1).

Novamente, percebemos o gosto por temáticas variadas, ou seja, os leitores não se atrelam apenas a um viés único de leitura, demonstrando uma quantidade de obras lidas superior a E1. Essa comparação permite concluir que E2 se apresenta como um terreno marcado pela intensa presença de livros de categoria *best-sellers*, incluindo mais títulos recentes. Pela quantidade das leituras realizadas percebe-se um apreço pessoal dos alunos por essas leituras, corroborando o pensamento de Bloom (2000, p. 18): “Sem dúvida, o prazer da leitura é pessoal, não social.” Ainda segundo o autor:

Caso pretenda desenvolver a capacidade de formar opiniões críticas e chegar a avaliações pessoais, o ser humano precisará continuar a ler por iniciativa própria. Como ler (se o faz de maneira proficiente ou não) e o que ler não dependerá, inteiramente, da vontade do leitor, mas *o porquê da leitura deve ser a satisfação de interesses pessoais*. Seja apenas por divertimento ou com algum objetivo específico, em dado momento, passamos a ler apressadamente. (BLOOM, 2000, p. 17 – grifo nosso).

Os títulos citados pelos estudantes da E3, composta por uma turma de 29 alunos, dos quais participaram, revelaram como mais lidos: *A culpa é das estrelas*(16), *Harry Potter*(12),

Cinquenta tons de cinza(11), *Diário de um banana*(11), *A menina que roubava livros*(11) e *Senhor dos anéis*(6).

A recorrência de preferências por diferentes temas é fenômeno consolidado também em E3. Reitera-se, nesse espaço, as temáticas romances, aventuras, cotidiano adolescente, erotismo, magia, crônicas e epopeias. É essa diversidade que corrobora a ampliação dos horizontes de leitura, e ao mesmo tempo, implica conhecimentos. Dumont (2000, p. 167) esclarece que

existe uma ala mais moderada, que mesmo reconhecendo que essa literatura não possui os padrões desejáveis da literatura como arte informativa e enriquecedora, sua leitura permite, através da ótica de cada leitor, de seu contexto, que algo se aproveite, por ínfimo que seja, vindo então a acrescentar informação a sua vivência [...] quanto mais ler, mais informações o sujeito possuirá para discernir em situações em que se lhe presente no futuro.

A autora reafirma um lado bastante proveitoso dessas leituras da literatura de cultura de massa, ressaltando que informações são importantes fontes de conhecimento e permitem construir no indivíduo o senso crítico a partir de suas experiências de leitura.

Outros títulos também foram citados, além dos que constavam na lista do questionário: *Percy Jackson* (1), *As crônicas do rei Arthur*(2), *Uma carta de amor*(2), *Diário de um vampiro* (1).

Nas três escolas, evidencia-se uma preferência pela leitura de romances românticos, de aventura ou de suspense, superior à manifestada pelos demais temas, estando entre os mais lidos *Cinquenta tons de cinza* e *A culpa é das estrelas*.

O primeiro narra a história de uma jovem de 21 anos que leva uma vida comum, até que em uma entrevista de emprego conhece um jovem rico e bem-sucedido com o qual viverá uma história de amor, paixão e desejo. Após a entrevista a jovem terá uma vida completamente nova. Visto que o ponto máximo do romance é o acordo firmado entre os dois acerca da prática sadomasoquista praticada pelo jovem, no entanto para além disso, há a descoberta do amor por parte dos dois. A linha romântica do livro parece situá-lo no topo da lista, visto que nessa faixa etária há a descoberta de sentimentos voltados para esse sentido.

O segundo conta a história de uma jovem de dezesseis anos que tem de lidar um câncer na tireoide com metástase nos pulmões. A garota começa a frequentar, a pedido da mãe, um grupo de jovens que compartilham seus problemas, circunstância em que conhece o amor da sua vida, um jovem garoto também acometido pela doença. ele tenta ajudar Hazel a realizar o grande sonho de sua vida, conhecer o escritor de seu livro favorito. Eles viajam para conhece-

lo, no entanto o encontro foi frustrado, pois a jovem não conseguiu vê-lo. No hotel em que ficaram hospedados vivem uma noite de amor. Ao voltar para casa, dias depois, a garota recebe a notícia da morte do amado. Ele havia deixado uma carta na qual declara todo seu amor por ela.

Os resumos permitem avaliar os aspectos que possivelmente contribuem para as preferências desses leitores, uma vez que a fase das descobertas do amor e dos sentimentos se fazem nessa faixa etária, posto que no 9º ano do ensino fundamental a faixa etária compreendida é de 14 anos. Os adolescentes buscam uma identidade, e essa construção identitária se afirma nessa fase, destacam-se preferências, valores, conduta, escolhas, entre outros.

Bosma (1994) define a adolescência como o período de desenvolvimento da identidade em virtude das mudanças permitidas por ela. Somente com um funcionamento cognitivo adulto é que o ser humano pode tratar questões de cunho abstrato como escolha profissional, filosofia de vida, relacionamentos amorosos e estilos de vida. Nessa fase, encontram-se as descobertas e por essa razão buscam representações que os conduzam, compreendendo suas próprias escolhas, então buscam espelhar-se naquilo que os definem segundo suas próprias percepções. Daí projetarem-se em profissionais admirados, relacionamentos considerados por eles ideais, músicas, filmes ou livros que respondem as suas necessidades e curiosidades.

Observa-se também uma atração forte pelas obras de aventura. Talvez os respondentes se encaixem ou espelhem-se nos heróis, por serem livros que apresentam ações dos personagens centrais, travados em lutas, batalhas, força, inteligência, revelando apreço não apenas para aspectos sentimentais, mas também para outros, como os presentes na epopeia *Senhor dos anéis* e na narrativa de *Harry Potter*. Sim-Sim (2007, p. 35) ressalta o apreço dos alunos por narrativas em função de que

O grande objectivo da narrativa é a recreação de quem lê ou ouve, provocando respostas emocionais (surpresa, curiosidade, medo, satisfação) no leitor ou no ouvinte. Os principais componentes da narrativa são as personagens [...] os contextos espacial e temporal; a existência de problemas, conflitos ou complicações [...] a trama.

Ao referir-se a leitura literária, Iser (1996) afirma ser na leitura que os textos se tornam realidade, isso volta-se também para aqueles textos cujo significado já se tornou tão histórico que já não tem mais um efeito rápido, ou para aqueles que imprimem sentimento de alguma forma “quando, ao constituirmos 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. 25). Esse mundo inventado, construído para além da realidade provoca interesse nos alunos.

O diferente e imaginário os transporta para a escolha dessas leituras. A atualização das obras lidas conforme expectativas individuais é um efeito dominante nos leitores.

Através dessas leituras ficcionais, os alunos transformam suas realidades, experimentam coisas que a vida real não lhes permite. Partilham das considerações de Todorov (2009) ao afirmar que ela (a literatura) nos proporciona sensações insubstituíveis, transformando nossa percepção do mundo, nos permite imaginar o mundo real, a torna-lo mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração, a literatura permite que cada um de seus leitores responda melhor à sua vocação de ser humano.

Os alunos também apontam *Diário de um banana* como preferência, obra que narra o cotidiano de dois jovens adolescentes durante a vida escolar do Ensino fundamental. A identificação das coisas corriqueiras, dos desafios do dia a dia respondem positivamente ao que buscam os alunos, por essa razão tal identificação com aspectos também próximos de suas realidades escolares.

Necessário se faz revelar os aspectos os quais envolvem o texto literário, para compreendermos que muito além da leitura trivial de qualquer gênero, os textos de natureza literária implicam uma leitura exigente de propósitos superiores à decodificação, pois necessita da interação com preenchimento de espaços vazios percebidos por Iser (1996) como norteadores do processo de compreensão do texto, precisam ser preenchidos adequadamente para que a leitura faça sentido. Os estudantes apegam-se ao fato de que a realidade os faz preencher mais facilmente aspectos presentes na vida, comuns as suas vivências, superiores à mera leitura.

Os dados apresentados permitem inferir que a identificação com a história ou personagem parece de alguma forma conduzir os participantes para o apreço a essas leituras. A presença de personagens próximos a faixa etária dos alunos também pode justificar a leitura desses títulos.

Segundo Filipouski e Marchi (2009) o texto literário tem, então, lugar privilegiado por possibilitar a fruição que habilita o leitor para exercer o direito de escolha do que lerá, lendo como uma experiência individual, subjetiva e mesmo afetiva. Para Rocco (1992, p. 19) é necessário conhecer o desenvolvimento psicológico do aluno “pois, sabendo de que são capazes os alunos, em termos mentais, afetivos, sociais, será possível não só estabelecer alguns critérios que definam níveis de expectativa, realização e escolha, mas também prever a profundidade da aprendizagem.”

Considerar a literatura com sua natureza frutiva é reconhecer a interação que os jovens exercem com a leitura de seus livros preferidos, seja um clássico da literatura ou um *best-seller*

da cultura de massa. Culler (1999, p. 110) revela considerações que definem as configurações identificativas dos alunos pesquisados com suas leituras

A literatura não apenas fez da identidade um tema; ela desempenhou um papel significativo na construção da identidade dos leitores. O valor da literatura há muito tempo foi vinculado às experiências vicárias dos leitores[...] As obras literárias encorajam a identificação com os personagens[...] os romances se dirigem a nós de maneiras que exigem identificação[...] nos identificando com as figuras sobre as quais lemos. [...]encorajar os jovens a se ver como personagens de romances e a buscar realização de modos análogos: fugir de casa para experimentar a vida da metrópole, esposando os valores de heróis e heroínas ou transformando suas vidas numa busca do amor e tentando reproduzir os cenários dos romances e poemas de amor. Diz-se que a literatura corrompe através de mecanismos de identificação.

Portanto, considerando os títulos, no total, em termos quantitativos, a pesquisa revelou o seguinte: em E1, 35 livros; E2, 96 livros, E3, 67 livros. O somatório revela uma quantidade acima das expectativas de leituras diagnosticadas em pesquisas, principalmente se voltarmos aos dados revelados pelo IBOP (2016) em E1, conforme visto, ao revelar-se a quantidade de livros lidos pelo brasileiro e as influências dessas leituras. Nas escolas pesquisadas, temos um total de 198 títulos lidos. Levando em conta os títulos não sugeridos no questionário, mas citados pelos alunos, o número sobe para 228 livros totais lidos. Apresentando as três escolas de maneira pormenorizada a respeito da revelação dessa última informação, temos: E1 2 títulos; E2 22 títulos e E3 6 títulos.

Essas são quantidades consideráveis, principalmente ao tomarmos como base o intento da categoria, uma vez que no questionário os alunos responderam de maneira a focar os títulos sugeridos como base para respostas.

A próxima categoria traz informações sobre como essas obras se fazem presentes no cotidiano desses jovens, isto é, como eles têm acesso a elas.

Categoria 02 – Formas de acesso aos *best-seller*.

Quanto à pergunta acerca das formas de os participantes terem acesso às obras de categoria *best-seller*, foram obtidos os dados expostos no quadro 3.

Quadro 03 - Formas de acesso aos *best-sellers*

Acesso	E1	E2	E3
Internet	2	1	13
Compra em catálogo/internet/livraria	4	3	5
Biblioteca da escola	8	19	13
Empréstimo	5	6	3

Tenho em casa	0	0	1
---------------	---	---	---

Fonte: A pesquisa

Verifica-se que, em E1, o acesso aos livros ainda é, em sua maioria, pela biblioteca da escola. Percebemos uma abertura a respeito desse item, visto que a negação da leitura de *best-sellers* da cultura de massa é um aspecto que corresponde à realidade de muitas instituições escolares. Essa abertura abre horizontes de valorização de escolhas pessoais por se manter aberta a novidades pertencentes a realidade dos alunos no que diz respeito às leituras que realizam, com essas novidades se percebe uma aceitação bem visível.

Em segundo lugar, vemos a prática de empréstimos como uma das formas de acesso mais corriqueiras. Esse último fator permite acrescentarmos que a troca implica em circulação e difusão dessas obras entre o público pesquisado, bem como estabelece uma relação de proximidade entre os leitores, visto que há troca de experiências e compartilhamento de expectativas reiterativas e fortalecedoras da presença dessas obras entre os alunos.

Outras formas também citadas foram: acesso pela internet e compra em catálogos, escolha que diz respeito a aquisição, principalmente, pelo acesso a revistas populares como a Avon, preferida do público pesquisado por apresentar produtos a um preço acessível.¹⁴

Cosson (2015) ao referir-se aos critérios de escolha e acesso às obras, cita o entorno da escola e afirma que isso se dá através de pesquisas, consultas a amigos, bibliotecas, catálogos, título, autor, assunto. Uma escolha condicionada que implica muitas vezes também os gostos pessoais do professor. Outras formas de escolhas, como valorizações pessoais dos alunos, geralmente não são consideradas na configuração atual das escolas.

As escolas pesquisadas podem até apresentar um acervo que inclui obras de preferência dos alunos, no entanto a força dos programas escolares obedece a uma tradição enraizada nas práticas metodológicas das escolas e, conseqüentemente da maioria dos professores. Isso se deve ao fato de que no meio acadêmico a própria formação do educador implica quase exclusivamente o estudo da literatura canônica. Assim, a força da tradição se mantém, enrijecendo a concepção dos professores e limitando os horizontes de leitura dos alunos.

Também em E2¹⁵, a biblioteca se mostra como forma de acesso mais citada com relação às obras de categoria *best-seller*, uma forte presença se comparada as outras formas de

¹⁴ Citamos como exemplos, nesse catálogo, os preços dos best-sellers: Diário de um banana R\$12,99, Como eu era antes de você R\$21,99; todos os livros da saga Harry Potter, R\$ 25,99 cada; Cinquenta tons de Cinza e A culpa é das estrelas, R\$19,99.

¹⁵ A respeito dessa escola foi percebido em visita informal da pesquisadora que, no início de 2018, a escola recebeu um acervo muito grande de best-sellers da cultura de massa. A secretaria de educação do município junto a recursos

aquisição desses livros. Em segundo lugar, temos o empréstimo seguido de compra e acesso à internet. Os dados apresentados revelam que a biblioteca da escola se mostra frutífera com relação a essas obras, um campo aberto para as escolhas e preferências dos alunos.

A respeito do acesso em E3, a biblioteca apresenta-se como elemento favorecedor das preferências dos alunos e representa uma abertura que corrobora a ampliação da visão leitora no Brasil. A internet equipara-se ao acesso pela biblioteca. Isso revela que embora haja essa abertura correspondente às formas de acesso, a biblioteca ainda não responde aos ideais de leitura procurados pelos alunos, porque grande parte delas oferecem aquilo que consagra a crítica – as obras canônicas, e muitas vezes não está nas bases de preferência dos alunos.

Porém, configura um horizonte de mudança no cenário escolar, visto que as obras já estão na escola, num espaço privilegiado e legitimado pela tradição de leitura, demandando apenas inclusão nas práticas escolares de leitura, em projetos que tenham como base a preferência dos alunos e como ponto de chegada a formação da visão crítica desses leitores.

As demais formas de acesso revelam que os alunos obtêm os *best-sellers* independentemente de estarem expostas na biblioteca da escola. Assim, acrescentam e somam-se outros fatores que ultrapassam as barreiras limitativas da escola, sendo a internet meio de acesso dominante. Por apresentar, no contexto atual, uma das formas mais populares de acesso ao conhecimento, à cultura e a diferentes saberes, a internet massificou os acessos.

Nesse sentido, a crescente presença da tecnologia influencia as experiências de leitura e contribui para a formação de leitores, modificando as formas de acesso por democratiza-las e estabelece uma relação de proximidade entre os leitores, visto que uma das qualidades da tecnologia é essa possibilidade de interconectividade, hoje os livros podem ser compartilhados via celular, as obras físicas nem sempre são escolhidas pelos alunos.

Chartier (2012, p. 112) acrescenta que “Mesmo sem projetar-se num futuro ainda hipotético e pensando o ‘livro’ eletrônico e suas formas e seus suportes atuais, permanece uma questão: a da capacidade que teria esse novo livro para encontrar ou produzir seus leitores”. A inquietação do teórico parece ter encontrado respostas entre os participantes desta pesquisa.

Categoria 03 – Motivações para a leitura de *best-seller*.

fornecidos pelo PNLD atualizou o acervo da escola. Dessa forma, percebemos nesse espaço uma abertura a essas leituras e parecem compreender as preferências dos alunos como aspecto que deve ser valorizado. Há na biblioteca da escola uma variedade bastante favorável, daí então, concluímos que essa instituição de ensino apresenta conforme os dados apresentados no quadro 01, uma quantidade de leitores superior as demais escolas.

Indagados sobre as motivações para leitura de *best-sellers*, os participantes da pesquisa apontaram os resultados expressos no quadro 4.

Quadro 4 – Motivações para a leitura de *best-seller*

Motivações	E1	E2	E3
Imaginação	1	0	1
Descobrir coisas novas	2	0	1
Aprender	1	8	0
Curiosidade	3	1	6
Título	3	0	1
Capa	1	1	3
A história	2	3	5
Introdução do livro	1	0	0
Indicação	2	3	4
Entreter	2	8	4
Filme	0	2	1
Família	0	2	0
Final do livro	0	0	1
Sinopse	0	0	2
A escola	0	0	3

Fonte: A pesquisa

Conforme Rezende (2013), na vida social cotidiana, a leitura da obra literária sugere um movimento de identificação que esclarece as motivações que nos levam a lê-la: lemos o que gostamos, seja porque é nosso gênero favorito, seja por indicação de alguém, seja pelo sucesso da obra. Assim, o panorama geral das três escolas revela que o entretenimento é a motivação mais citada, o que implica um sentido de gratuidade das leituras realizadas, ou seja, uma relação de apreço pessoal move os leitores.

Nesse contexto, isso revela uma relação de gratuidade dos leitores com as obras lidas, um leitor insubordinado guiado por motivações que lhes são próprias: deleite, ludicidade e evasão que são próprios da leitura literária, é essa a relação buscada pelos leitores a respeito das obras canônicas nos espaços escolares. A esse respeito, Rouxel (2013, p. 24) expressa que

A literatura popular que agrada tanto aos jovens – Harry Potter, Crepúsculo explora esse viés¹⁶. [...] essas leituras privadas respondem a uma necessidade e que possuem o mérito de verbalizar emoções e vivências, que muitas vezes se furtam à apreensão (da consciência, da memória). A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima.

¹⁶ A autora denomina esse viés como as obras que os adolescentes apontam como aquelas que provém de outras que os confrontam com grandes questões existenciais e marcam nossa humanidade: o amor, a morte, o desejo, o sofrimento, etc.

Lajolo (1994) trata especificamente sobre o sentimento de gratuidade oferecido pela literatura na interação do leitor com a obra lida, que favorece àquele que lê a individualidade, a solidão, considerando a literariedade da qual os textos se ocupam e os alunos se apropriam. Lajolo (1994, p. 106) ainda revela que “é a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores, comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.”

Apropriação significa ser fisgado, o que compreende os múltiplos aspectos citados por Lajolo, ao considerar a sensibilidade, o imaginário, desejos e utopias por parte dos leitores. Nos alunos pesquisados esses sentimentos estão diretamente ligados às suas projeções de leitura, compreendendo-a como um elemento que corresponde a própria vida, emoções, sentimentos, uma similaridade que os representa de alguma forma.

Literatura é mergulho, deleite por meio do entretenimento e do sentimento de evasão dados na interação leitor-texto. Os alunos buscam nessas leituras compreender as coisas da vida, sentimentos, experiências, atitudes, fatos, bem-estar, identificação, desafio, aventura, amores, sobretudo experimentar a vida que têm ou que desejam ter. Uma aprendizagem que ultrapassa a literatura escolarizada e compreende a própria vida.

Os alunos também apresentam o fator curiosidade (10 participantes) isso pode justificar-se por outros fatores como elementos motivadores de leituras: título, capa, indicação, filme, sinopse, final, introdução, visto que esses elementos constam como aguçadores, partes de um todo que provocam o desejo de querer descobrir. Uma espécie de horizonte que abre caminhos para um ganho maior, a leitura da obra completa. Conseqüentemente, o ganho de um leitor que não se perderá pelo caminho, pois estará a favor da leitura de outras obras dessa categoria. Mas, precisa ser guiado também para universos mais amplos: o cânone.

Silva (1981) afirma a relevância de se considerar a leitura como um projeto educacional que corresponde a própria existência do indivíduo. Nesse sentido, a similaridade intensa a seu cotidiano permitirá a existência de mais leitores conscientes daquilo que leem, compreendendo conseqüentemente o porquê de suas leituras. Construídos pelos efeitos do prazer, pois sempre estarão prontos a conhecerem outros mundos, outras ideias que lhes trarão benefício próprio.

Em E1 a curiosidade e o título do livro são os atrativos que mais fascinam, esses elementos antecipam e criam expectativas de leituras nos alunos, instigando-lhes através de uma estratégia prévia de leitura, em que são induzidos a fazer predições acerca do que descobrirão, assim, quanto mais instigador for o título, mais chamará a atenção dos leitores,

para eles a leitura pressupõe, antes de tudo, os elementos mencionados. Considera-los é muito importante porque o professor pode valer-se disso para o trabalho com a literatura.

O levantamento das informações levantadas com a pesquisa permite perceber que os alunos leem por diferentes motivações, sendo que em proporção mínima temos a escola. No tocante a indicação por parte do professor nenhum participante fez referência a esse fator.

Segundo Faria (2009) a abordagem da literatura se dá, nas escolas, pela força da tradição do cânone como essência de ensino, restringindo-se as grandes obras e dos autores consagrados pela tradição. Dessa forma, havia a exclusão de textos divergentes desse modelo de literatura. As palavras do autor revelam uma prática ainda perpetuada na maior parte das escolas. Sobre a tradição do cânone e que razões o formam, Bloom (2001, p. 29) esclarece que

Eu próprio gostaria de argumentar [...] que a escolha estética sempre orientou toda formação particular da formação de um cânone, mas esse é um argumento difícil de manter nesta época em que a defesa do cânone literário, como o ataque a ele se tornou tão fortemente politizado. As defesas ideológicas do cânone são tão perniciosas em relação aos valores estéticos quanto as agressões dos atacantes que buscam destruí-lo ou “abri-lo”, como eles proclamam.

A escolha estética revela que somamos a isso uma escolha plural, assim o sentido particular de uma ideologia crítica escolhe para si os padrões que tornam a obra canônica ou não. Se as escolhas dependessem do público como um todo, talvez tivéssemos novas aberturas de classificação na tradição do cânone. Não desenvolvemos ataques ao cânone, buscamos a vivacidade dessas leituras assim como se desenvolvem na escola, as leituras de *best-sellers*. É essa a visão que desejamos empreender nos alunos pesquisados, de uma forma em que a escolha estética se dirija a esses dois tipos de leitura de maneira igual.

As motivações apontadas pelos participantes da E2 revelam o entretenimento e a vontade de aprender através das leituras como fatores predominantes, vemos nessa escola, algumas motivações que não constam em E1. Família, filme se fazem fatores influenciadores do ato de ler, considerando a leitura dos *best-sellers*. É importante ressaltar que os recursos audiovisuais têm se presentificado no cotidiano dos alunos, sobre a importância e influência deles, Zumthor (2000, p. 14) revela que

Os meios eletrônicos, auditivos e audiovisuais são comparáveis à escrita por três de seus aspectos: 1. abolem a presença de quem traz a voz; 2. mas também saem do puro presente cronológico, porque a voz que transmitem é reiterável, indefinidamente, de modo idêntico; 3. pela seqüência de manipulações que os sistemas de registro permitem hoje, os *media* tendem a apagar as referências espaciais da voz viva: o espaço em que se desenrola a voz mediatizada torna-se ou pode se tornar um espaço artificialmente composto.

A similaridade entre esses recursos e a escrita é, na sociedade, fator de influência direta por estar em todos os lugares e enraizada nas práticas cotidianas, elas são, hoje, via de acesso a muitos conteúdos, diferentes vozes em diferentes espaços e acessadas por diferentes sujeitos. Apesar de não considerarmos tal acesso uma voz viva, pelo fato de ser uma representação, a voz citada é de alguma maneira adquirida e internalizada. Dessa forma, tem sido fator de influência para a leitura da obra original, uma manipulação um tanto favorável.

Percebemos o valor que a literatura de cultura de massa fixou em solo escolar permitida pela preferência dos alunos e o quanto essas leituras têm sentidos bem definidos para o estudante. Muitos leitores são influenciados pela cinematografia, assistem ao filme e quando gostam de verdade se interessam pela leitura da obra, partindo dos cinemas para os livros.

As motivações de leitura apontadas pelos participantes da E3 indicam como fator novo a sinopse e filme, o que permite inferir que, antes de ler um livro, costumam assistir ao filme, e no agrado do que veem lançam-se ao ato da leitura da obra. Temos percebido a fertilidade que as obras de categoria *best-sellers* dos nossos dias têm para adaptações cinematográficas, o que tem se revelado como um dos grandes fatores a influenciar a leitura do livro, sendo que, muitas vezes, acontece o inverso. As adaptações têm favorecido a inserção de muitos leitores na literatura, inclusive a canônica, servindo-lhe de aliada.

Mateus (2013) esclarece a adaptação como uma forma de manter viva toda a tradição estabelecida pelo cânone, garantindo-lhe existência eterna em contexto educativo. Esse processo nada mais é que um prolongamento da tradição literária e dos critérios sobre o gosto definidos pelo sistema social, sobre o qual a escola é legitimadora, “funções formativas em constante amplificação, nas quais se incluem a criação do gosto pela leitura e a transmissão do legado cultural que o cânone escolar corporiza às gerações que nela vão dando entrada.” (MATEUS, 2013, p. 21)

O sucesso dos *best-sellers* é percebido nas palavras de Zumthor (2000, p. 15) a respeito das adaptações, ao prenunciar que “podemos citar, a propósito, a história exemplar do computador, substituto eletrônico da escritura, mas que, em um dia bem próximo, vai falar (as primeiras experiências já começaram): a abstração vocal será tanto maior que já não se tratará de gravação, mas de voz fabricada.” E essa voz fabricada é para esses jovens leitores cheia de novidades.

Por todas essas questões é importante considerar, de maneira geral, o panorama de funcionamento dessas leituras em face da novidade que carregam, a vontade que os estudantes demonstram em ler e de não pararem em apenas uma, mas de se sentirem motivados a novas aventuras, pois veem nelas inúmeras possibilidades e propósitos de leitura, ratificando as razões

que levam a ler, elas não são estanques, nem reduzidas a um motivo, são fruto de realizações e bem pessoal. Lemos por diferentes razões e isso ficou claro nas respostas dos alunos. A leitura deles é reveladora da relação de prazer que conecta esses leitores ao elemento lido.

As categorias que couberam a sondagem diagnóstica da primeira etapa foram as três primeiras dessa pesquisa. Em seguida, apresentamos numa abordagem mais profunda, as cinco categorias e as respostas obtidas na entrevista, ou seja, que fez emergirem aspectos mais profundos acerca da leitura de *best-sellers* na escola com relação a sua presença e relação com os leitores no espaço da escola.

6.2 Leitura de best-sellers: consolidando e ampliando horizontes de leitura

Objetivamos com este item uma maior compreensão da realidade revelada nas respostas dadas ao questionário e aprofundarmos descobertas, no sentido de que muitas razões podem explicar as preferências de leitura desses sujeitos pelos *best-sellers* da cultura de massa.

O procedimento para análise seguiu o mesmo percurso analítico do questionário, no entanto, abrangendo todas as categorias de modo que foram agrupadas as respostas dos alunos das três escolas em cada categoria.

Categoria 01 – Títulos de *best-sellers* frequentes nas atividades de leitura

Indagados sobre que títulos de obras de categoria Best-sellers já haviam lido, e quantos *best-sellers* leram esse ano, os alunos responderam o consta no quadro 5.

Quadro 05 – Títulos lidos pelos participantes de E1

Alunos da E1	Títulos das obras lidas	Qtd. de livros lidos – 2018
A1	“A culpa é das estrelas, Harry Potter, A menina que roubava livros, diário de um banana, cinquenta tons de cinza.”	1
A2	“Agora lembro de A culpa é das estrelas, cinquenta tons de cinza, Diário de um banana.”	3
A3	“Harry Potter, cinquenta tons de cinza, A culpa é das estrelas, Diário de um banana, A menina que roubava livros.”	3
A4	“Lembro-me dos livros A culpa é das estrelas, Harry Potter, A menina que roubava livros”.	2
A5	“Vem-me à mente A culpa é das estrelas, diário de um banana, a menina que roubava livros”.	2
A6	“Recordo-me agora de A culpa é das estrelas, Harry Potter, Como eu era antes de você e Testemunho do amor.”	3

A7	“Lembro bem de <i>A culpa é das estrelas</i> e <i>A menina que roubava livros</i> .”	3
A8	“ <i>Cinquenta tons de cinza</i> (esse eu comprei), <i>A culpa é das estrelas</i> , <i>A menina que roubava livros</i> são os que eu não esqueço.”	3
A9	“ <i>A culpa é das estrelas</i> , <i>Harry Potter</i> , <i>Senhor dos anéis</i> e outras.”	2
A11	“os melhores foram <i>Harry Potter</i> , <i>A menina que roubava livros</i> .”	3

Fonte: A pesquisa

Em E2, Foram selecionados os seguintes participantes: A1, A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12. Temos como respostas a essa categoria:

Quadro 06 - títulos lidos pelos participantes de E2

Alunos da E2	Títulos das obras lidas	Qtd de livros lidos -2018
A1	“O livro que eu nunca esqueci foi <i>A culpa é das estrelas</i> .”	2
A3	“ <i>A culpa é das estrelas</i> , <i>Hary Potter</i> , <i>Superação</i> , <i>Indomável</i> .”	2
A5	“ <i>A marca de uma lágrima</i> , <i>A filha do apanhador de demônios</i> , <i>pó de parede</i> , <i>diário de um banana</i> .”	7
A6	“ <i>Diário de um banana</i> , <i>Segredos que ferem</i> , <i>Marca de uma lágrima</i> , <i>O homem que tinha certezas</i> .”	7
A7	“ <i>Para sempre os imortais</i> , <i>O pássaro de voo</i> , <i>A culpa é das estrelas</i> .”	3
A8	“ <i>Hary Potter</i> , <i>Era uma vez</i> , <i>Desaparecidos</i> .”	4
A9	“ <i>Hary Potter</i> , <i>Os magos</i> , <i>Senhor dos anéis</i> , <i>Alice no subterrâneo</i> . quero pegar <i>O rei dos magos</i> .”	2
A10	“ <i>Como eu era antes de você</i> , <i>A ilha do tesouro</i> , <i>cabelos molhados</i> , <i>depois de você</i> .”	2
A11	“ <i>A culpa é das estrelas</i> , <i>Diário de um banana</i> , <i>Hary Potter</i> , <i>Cinquenta tons de cinza</i> , <i>senhor dos anéis</i> .”	5
A12	“Lembro de <i>A culpa é das estrelas</i> e <i>Hary Potter</i> .”	5

Fonte: a pesquisa

Os participantes de E3 revelaram o que consta no quadro 7, a seguir:

Quadro 07 – Títulos lidos pelos participantes de E3

Alunos da E3	Títulos das obras lidas	Qtd de obras lidas - 2018
A1	“ <i>A culpa é das estrelas</i> , <i>Diário de um banana</i> , <i>Diário de um vampiro</i> , <i>Os treze porquês</i> , <i>os originais</i> , <i>o menino do pijama listrado</i> .”	7
A2	“ <i>A culpa é das estrelas</i> , <i>Diário de um banana</i> , <i>Guardiões da galáxia</i> , <i>A menina que roubava livros</i> .”	2

A3	“Cinquenta tons de cinza, Cinquenta tons mais escuros, Leio obras da Marvel, o Batman por exemplo.”	2
A4	“Cinquenta tons de cinza, Harry Potter, Não se apegue não.”	2
A5	“Lembro muito de A menina que roubava livros e diário de um banana.”	2
A6	“A culpa é das estrelas, diário de um banana.”	4
A7	“A culpa é das estrelas, Cinquenta tons de cinza, Diário de um banana.”	2
A8	“Harry Potter, Diário de um banana, Os olhos prateados (em inglês).”	3
A9	“A menina que roubava livros, diário de um banana.”	3
A10	“Harry Potter, O menino do pijama listrado, cinquenta tons de cinza, Diário de um banana.”	3

Fonte: A pesquisa

Em E1 O livro *A culpa é das estrelas* foi o mais citado pelos participantes da pesquisa, dos dez selecionados para a entrevista, nove revelaram uma preferência por esse livro. Podemos observar que as obras citadas no questionário se mantiveram praticamente as mesmas, no entanto em A6 temos duas novidades *Como eu era antes de você* e *testemunho de amor*.

A preferência por romances românticos mostrou-se predominante entre os participantes da pesquisa. Esse público é mais propenso a essas leituras, principalmente se considerarmos a faixa etária, por estarem descobrindo seus sentimentos, paixões de adolescentes, veremos uma alta identificação, pois projetam suas vidas nas ações das personagens ao buscarem uma correspondência de amor ou paixões semelhantes a vivida na ficção. O período conflituoso de busca da própria identidade os faz buscar em suas leituras muitos dos ideais projetados para seus futuros, considerando mudanças cognitivas e emocionais. Segundo Elias, Tobias e Friedlander (2001, p. 65)

Mudanças cognitivas levam os adolescentes ao pensamento abstrato, a refletir mais sobre “o que deveria ser”, “o que poderia ser”, do que sobre “o que é”. Refletir sobre algo e fazer conjecturas a respeito do futuro deixam de ser atitudes estranhas para eles, que se sentem cada vez mais inclinados a especular e imaginar. Na medida em que fazem, suas emoções se conectam mais intimamente a seus pensamentos.

A obra *Como eu era antes de você* tem um apelo sentimental muito forte, visto que se trata de um romance adolescente marcado por amor intenso, fidelidade e tragédia. O livro apresenta uma linguagem de fácil compreensão, com cenas descritivas bastante próximas da realidade. O caráter verossímil da obra parece ganhar os leitores para esse universo tão próximo

deles. Essa proximidade de realidades tanto no que diz respeito ao que se passa com os personagens e a modernidade dos cenários corrobora a manutenção e permanência das leituras.

A culpa é das estrelas mais uma vez assegura o terreno de mais lido e mais conhecido pelos leitores, os títulos citados no questionário também reaparecem na entrevista, no entanto o terreno frutífero de E2 revela uma grande quantidade de títulos novos o que demonstra um conhecimento dessas obras superior ao de E1.

O que surpreende é a quantidade de títulos inéditos citados, alguns já mencionados no questionário na elaboração da questão 04, mas também vários constantes na própria resposta dos alunos e acrescidos de outros na entrevista, sendo os 16 títulos citados: *Superação*, *Indomável*, *A marca de uma lágrima*, *A filha do apanhador de demônios*, *Pó de parede*, *Segredos que ferem*, *O homem que tinha certezas*, *Para sempre os imortais*, *O pássaro de voo*, *Era uma vez*, *Desaparecidos*, *Os magos*, *O rei dos magos*, *As aventuras de Alice no subterrâneo*, *Como eu era antes de você*, *Cabelos molhados*, *Depois de você*.

A critério de uma análise mais aprofundada acerca desses livros, o quadro abaixo apresenta as sínteses de seus enredos:

Quadro 08 – Sínteses das obras inéditas citadas na entrevista em E2

Título	Síntese
<i>Superação</i>	Tematiza a autoajuda, narra a trajetória de Nick Vujicic, homem que nasceu sem pernas e braços, e mostra como a fé em Deus pode superar limites. No livro, ele traz cinquenta reflexões inspiradoras.
<i>Indomável</i>	Também de Nick conta sua trajetória de vida e os problemas pelos quais passou na vida.
<i>O pássaro de voo</i>	Traz uma história na mesma linha de Nick, narra onze lições zen de diversos mestres que permitem uma reflexão acerca do homem e do mundo.
<i>A filha do apanhador de demônios</i>	Apresenta um enredo contemplativo de histórias de demônios que mandado de Lucifer aterrorizam a cidade de Atlanta. A protagonista é filha de um apanhador de demônios e seguiu o ofício do pai. A garota tem apenas dezessete anos de idade e torna-se uma exímia caçadora de demônios.
<i>A marca de uma lágrima</i>	Conta a história de uma jovem adolescente de quatorze anos que se acha feia. Um dia é convidada para uma festa do primo Cristiano, ao vê-lo fica encantada. Havia convidado sua melhor amiga Rosana, esta chega linda na festa e não desgruda de Cristiano. A jovem Isabel frustra-se e começa a beber, completamente bêbada é abordada por Fernando que se apaixona por ele. Diante de um amor não correspondido, a jovem ainda se envolve numa trama a respeito da morte de sua diretora. O restante da narrativa gira em torno da descoberta e investigação da morte da diretora e a descoberta do amor por Cristiano.
<i>Pó de parede</i>	Apresenta uma trama de personagens adolescentes, contempla três contos que focam as mudanças que ocorrem na identidade dos personagens na juventude, delinea traços nesses personagens e mostra a importância do lar e da família para a construção de suas identidades.

<i>Segredos que ferem</i>	Traz uma trama que surgiu de uma fanfic. A jovem Júlia protagonista da história sente-se perdida ao terminar a faculdade, retorna a sua cidade natal e em seu primeiro dia apaixona-se por Ian, porém todos tentam afastá-la do rapaz. É sobre esse mistério é que se desenvolve a narrativa.
<i>O homem que só tinha certezas</i>	É um livro de crônicas que contam fatos da existência, aborda gente comum como: loucos de rua, gente alegre, apaixonada ou esquisita.
<i>Para sempre os imortais</i>	Temos a história de Ever Bloom, uma garota popular, líder de torcida que levava uma vida perfeita. Um acidente de carro transforma sua vida. Ever perde toda sua família. Muda de cidade e tem de conviver, agora, com dons especiais, consegue ver como as pessoas realmente são através do toque. Conhece o jovem Damen que a ajuda. No entanto, não sabe realmente quem ele é. Sente-se cada vez mais envolvida e apaixonada por ele.
<i>Desaparecidos</i>	Traz um enredo de bebês aparecidos misteriosamente em um avião que logo depois desaparece. Após dezessete anos, os jovens começam a receber cartas misteriosas e então começam a investiga-las. O FBI também envolve-se na trama em busca de resolver o aparecimento e desaparecimento de pessoas através de viagens no tempo. Pessoas aparecem e desaparecem no ar. É em busca da resolução desses fatos que a trama se desenrola.
<i>Era uma vez</i>	História de amor entre dois jovens de classes econômicas diferentes. Uma menina rica e um moço pobre da favela.
<i>Os magos, O rei dos magos</i>	Temos um romance épico de magia e exploração de outros mundos, é uma obra que conta com o universo da literatura fantástica. <i>O rei dos magos</i> é uma continuação do romance <i>Os magos</i> .
<i>As aventuras de Alice no subterrâneo</i>	As aventuras de Alice no subterrâneo e uma versão estendida de <i>Alice no país das maravilhas</i>
<i>Depois de você e Como eu era antes de você</i>	Narra acontecimentos que ocorrem na vida de uma jovem de aproximadamente 25 anos de idade que tem suas frustrações e carrega consigo a necessidade de ajudar a família. Esses são romances que fazem com a personagem central encontre amores nada comuns.
<i>Cabelos molhados</i>	É um livro composto de 16 pequenos contos. O primeiro é o que intitula o livro, esse conto apresenta a história de Ananias, acusado de ter matado sua esposa Almerinda.

Fonte: <https://becoliterario.com/resenha>

Todos esses títulos apresentam narrativas que carregam traços comuns. Giram em torno de histórias adolescentes que vivem conflitos, aventuras, romances, aspectos da vida cotidiana e mistérios, dessa forma as temáticas são bem variadas. Percebemos que os temas e seu desenvolvimento em cada trama citada revelam personagens jovens bem próximos da faixa etária dos alunos, por essa razão parecem se identificar com as histórias e personagens apresentados.

Se pensarmos na similaridade que há entre cada narrativa, veremos que muitas partilham de histórias bem comuns. No entanto, apresentam uma diversidade temática bastante interessante. É essa parte, é esse “interessante que nos interessa”, no sentido de que é importante para que os alunos vejam que eles se fazem presentes também no cânone, percebendo “o interessante” nessas obras.

É perfeitamente possível aproveitarmos o interesse que os alunos têm nas obras de categoria *best-seller* para desmistificar em suas experiências de leitura escolar que o cânone é uma leitura “chata” e pouco agradável. Sem a frustração das escolhas dos alunos essa é uma prática possível, visto que o educando perceberá por relações similares o encanto que a leitura de um clássico da literatura apresenta, navegar por horizontes diversificados, diferentes dos que estão acostumados.

Sobre a quantidade de livros lidos percebe-se também a esse respeito uma superioridade quantitativa a E1, a maioria em E1 lia dois ou três livros, em E2 os participantes chegaram a revelar a leitura de sete livros este ano, isso pode ser confirmado dada a quantidade de obras citadas. Segundo Lima (2015) o livro denominado *best-seller* é fruto dessa 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 receptividade é em E2 uma realidade bastante concreta.

Reiteramos as pesquisas que têm sido desenvolvidas no Brasil para medir os níveis de leitura dos brasileiros. Será que de fato o brasileiro não lê ou aquilo que lhes é exigido como leitura está fora de seus repertórios? Como definido na introdução deste trabalho, a média de livros lidos pelos brasileiros restringem-se a pouco mais de quatro por ano. Essa pesquisa não representa a realidade dos alunos analisados em E2 conforme expressam os dados.

Percebemos que os jovens dessa escola contrariam muitas pesquisas reveladas, no entanto, representam-se como realidade da pesquisa realizada pelo *Instituto Pró-livro* ao revelar o perfil dos leitores, dentre os quais, em sua maioria, jovens estudantes:

Quem são os leitores – Perfil dos leitores - Não há muita novidade nesta edição da pesquisa em relação ao perfil dos leitores e se mantém a associação dos índices de leitura com escolaridade, renda e contexto socioeconômico no qual os indivíduos estão inseridos. As mulheres continuam lendo mais do que os homens (59% das mulheres são leitoras), mas os homens vêm reduzindo essa diferença (52% deles são leitores; eram 44% em 2011). A grande maioria dos leitores mora em capitais e municípios com mais de 100 mil habitantes e estão na região Sudeste. Encontramos mais leitores entre: • *estudantes* – 84% dos estudantes são leitores; • quem tem nível superior – 82% são leitores; • aqueles que pertencem à classe A – 76% são leitores; • faixa etária de 11 a 13 anos (84%) e de 14 a 17 anos (75%). (PRÓ-LIVRO, 2015, p. 34 – grifo nosso)

Em E3 reaparece na fala dos participantes o livro *A culpa é das estrelas*, mas apresenta uma outra obra que se sobressai a elas, *Diário de um banana* aparece em praticamente todas as respostas. A média de livros lidos se mantém praticamente a mesma, variando em torno de 2 ou 3 este ano, com exceção de A1 que afirma ter lido 7 livros. Os títulos inéditos que aparecem são em número bem menor que em E2. São eles: *Diário de vampiro*, *Os treze porquês*, *Os*

originais, O menino do pijama listrado, guardiões da galáxia, cinquenta tons mais escuros, O Batman (obra da Marvel), *Não se apegue não, Olhos prateados*.

É importante ressaltar que a respeito dessa categoria, ao serem perguntados sobre que livros estavam lendo ou leram, os alunos revelaram que no topo das preferências, dos 30 entrevistados, um dos alunos disse estar lendo uma obra do cânone universal – *As aventuras de Alice no subterrâneo* - os outros 29 participantes revelaram a leitura exclusiva de *best-sellers*.

Categoria 02 – Formas de acesso aos *best-seller*.

Perguntados sobre as formas de acesso às obras e se nas visitas à biblioteca da escola já haviam encontrado para ler algum livro de categoria *best-Seller*, os participantes responderam:

Quadro 09 – Formas de acesso aos *best-sellers* lidos em E1

Alunos da E1	Acesso às obras de categoria <i>best-seller</i>
A4, A5, A7, A9, A11	O acesso aos livros de categoria <i>best-sellers</i> se dá por meio da internet, já que a biblioteca de suas escolas não dispõe de acervo que compreenda essa categoria de leitura.
A1	“internet e empréstimo, principalmente da minha mãe. Na biblioteca da minha escola não tem essas obras.”
A2	“Emprestado de amigos. Não.”
A3	“Internet. Já vi dois livros desses na biblioteca, <i>Diário de um banana e A culpa é das estrelas</i> .”
A6	“Emprestado de amigos. Na minha biblioteca não tem.”
A8	“Compro, e também na biblioteca, não a dessa escola. Nenhuma dessas obras.”

Fonte: A pesquisa.

Em E2, temos as seguintes respostas:

Quadro 10 – Formas de acesso aos *best-sellers* lidos em E2

Alunos da E2	Acesso as obras de categoria <i>best-seller</i>
A5, A6, A9, A10, A12	Indicaram a biblioteca como veículo exclusivo de acesso às obras de categoria <i>best-sellers</i> .
A1	“Ganhei alguns da minha irmã, alguns achei na biblioteca. Na biblioteca tem esses livros, inclusive estou lendo um agora que peguei lá.”
A3	“Minha prima apresentou e disse que era muito legal, primeiro ela assistiu ao filme. O livro é mais detalhado, a gente imagina. Encontrei. Estou lendo um chamado <i>superação</i> que indiquei à minha mãe, fala de como se aceitar e ser feliz.”
A7	“Na biblioteca, ganho de amigos e peço emprestado de uma prima. Sim”.

A8	“ Na biblioteca, minha mãe também compra. Encontro esses livros na biblioteca.”
A11	“O filme me inspira, livros emprestado de amigos, na biblioteca (pensei em pegar um hoje). Não encontrei. Geralmente pego de amigos.”

Fonte: A pesquisa

Para a categoria 02, os participantes de **E3** responderam:

Quadro 11 - Formas de acesso aos *best-sellers* lidos em E3

Alunos da E3	Acesso às obras de categoria <i>best-seller</i>
A6, A7, A8, A9	afirmaram que o acesso a esses livros se dá por intermédio único, a internet, inclusive revelaram que a biblioteca da escola não apresenta acervo que contemple esses livros.
A1	“Na internet ou compro. Nas visitas a biblioteca só vi um (<i>O menino do pijama listrado</i>)”
A2	“Em revistas e compro. Na biblioteca não tem.”
A3	“Pela internet e biblioteca. Vi apenas um.”
A4	“Com a minha tia, vizinha e biblioteca. Nessa aqui não.”
A5	“Compro ou encontro na biblioteca. Já encontrei só um a menina que roubava livros.”
A10	“Compro, pego emprestado. Na biblioteca não tem.”

Fonte: A pesquisa

Todos os acessos já mencionados somados deixam bem aquém a biblioteca, isso revela que os alunos os buscam independentemente de estarem no espaço da escola, aliás, é fora dela que são encontrados, talvez por uma negação dessas leituras por grande parte dos críticos em literatura e conseqüentemente, de muitos professores.

É necessário compreender a escola, a literatura e a própria sociedade, tendo em vista as culturas que as configuram, visto que é a diversidade que transparece a beleza e vasta existência dos elementos citados. Ao mesmo tempo é preciso destacar que todos devem ter acesso a esses elementos sem a necessidade do desprestígio e da visão dicotômica que se impõe na sociedade.

De acordo com Candido (1998) todos devem ter o acesso aos mais diferentes níveis de cultura e que as distinções acerca do erudito ou do popular não pode manter separados os fruidores dessa literatura em esferas incomunicáveis “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis e em um direito inalienável.” Candido (1998, p. 191),

Todos têm direito a acessar as mais diferentes culturas, não importando a classe social a que pertença. Essa é a consciência a qual os alunos precisam manter, assim como os

professores. Não se deve priva-los do acesso ao cânone como também às obras contemporâneas (os *best-sellers*, por exemplo).

O acesso aos livros de categoria *best-seller*, em E1, se dá através da internet ou de empréstimo, apenas a fala de A3 revela o acesso na escola a dois livros de títulos bem comuns entre eles: *Diário de um banana* e *A culpa é das estrelas* – apresentados nas respostas dadas ao questionário. Somado a eles temos *O menino do pijama listrado*. Os demais títulos são acessados através de outros meios, é importante ressaltar esse fato porque podemos desconstruir algumas contradições reveladas na análise do questionário. Ao revelarem os participantes sobre o acesso às obras *best-sellers*, citando a biblioteca.

Na entrevista em E1 e E2 tivemos a revelação dos alunos de que o acesso aos livros que liam era em sua maioria feito na biblioteca, no entanto, ao serem indagados sobre isso na segunda fase da pesquisa, durante a entrevista, revelaram que os livros disponíveis na biblioteca variam entre dois ou três dos títulos citados. Se esses três livros são tão citados, acredita-se que estão esgotados em se tratando de reservas na biblioteca, o que implica inferir que, se houvessem mais títulos, haveria uma procura maior. Cumpre ressaltar que uma das participantes revelou visitar bibliotecas de outras escolas. Assim, se a procura se faz para além dos muros de sua própria escola é porque, com certeza, os alunos já têm um gosto consolidado pelos livros que citam.

A biblioteca da E1 não apresenta acervo no tocante às obras de categoria *best-seller*, não se mostra um terreno aberto que respeita o repertório de leituras dos alunos, ao mesmo tempo, podemos perceber a falta de referência aos professores na base da leitura dessas obras.

A escolarização da literatura vem da força da literatura canônica que se coloca hegemônica no ensino escolar brasileiro. A força dominadora de que só há leitura se for uma obra canônica. Faria (2009) especifica que ocorrido na Europa se repete no Brasil quando consideramos o assunto escolarização, uma restrição ao cânone de autores consagrados pela tradição, excluindo-se uma imensa lista de obras que deixam de ser privilegiadas na escola. Talvez a visão canônica tenha fortalecido em grande parte dos professores uma visão de que o valor da leitura está no cânone, rejeitando-se outras leituras.

A respeito do acesso a essas obras, algo que se diferencia da escola anterior é o fato de que em E2 quase todos os participantes encontram os livros que leem na biblioteca da escola, além de os obterem por empréstimo ou compra e ganharem de presente. Percebemos que a realidade diferente apresentada por esta escola, apenas a coloca sob a maestria de ter alargado seus horizontes de leitura e reconhecido a potencial preferência dos alunos por essas obras.

Reiteramos o fato de que a negativa das outras escolas se descortina em face de um terreno aberto com diferentes horizontes de leituras.

O acesso às obras de categoria *best-seller*, conforme os dados apresentados em E3, se faz em sua maioria pela internet, compra ou empréstimo. As novas tecnologias digitais têm transformado a relação leitor/ texto, as práticas tradicionais do acesso físico ao livro e de esta ser a forma única de acesso à leitura sobrepôs-se a uma difusão democrática de acesso sem custos para o leitor. Segundo Chartier (2012, p. 22)

É essa ordem dos discursos que se transforma profundamente com a textualidade eletrônica, é agora um único aparelho, o computador, que faz surgir diante do leitor os diversos tipos de textos tradicionalmente distribuídos entre objetos diferentes. Todos os textos, sejam eles de qualquer gênero são lidos em um mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas (geralmente as que são decididas pelo leitor).

A biblioteca da E2 é desprovida de *best-sellers* e segundo A5 e A1 apenas dois deles foram encontrados nesse espaço (*O menino do pijama listrado* e *A menina que roubava livros*), os demais tiveram acesso por outros meios como os já mencionados. Também se destaca o fato de que um dos alunos (A4) costuma visitar bibliotecas de outras escolas, não se limitando apenas àquela onde estuda. Revelar que tem acesso aos *best-sellers*, mas não na biblioteca correspondente à sua escola.

Num comparativo entre as duas bibliotecas vemos as diferenças entre as respostas e confirmamos a hipótese de que essas obras são atrativos para os mais diferentes leitores e o fato de apresentarem, as bibliotecas, um acervo numeroso reafirma a leitura mais assídua e numerosa também dos *best-sellers*. Isso implica afirmar que elas são procurados e caíram verdadeiramente no gosto público. Percebemos nas palavras de Chartier a liberdade de escolha que se circunscreve no poder de decisão do leitor em face de um terreno amplo de leituras.

Categoria 03 – Motivações para a leitura de *best-sellers*

Perguntados a respeito das motivações para leitura dos *best-sellers*, os alunos deram as respostas transcritas no quadro 12:

Quadro 12- Motivações para a leitura de *best-sellers* em E1

Alunos da E1	Motivações para a leitura dos <i>best-sellers</i>
A7 e A8	Leem <i>best-sellers</i> porque ouvem comentários sobre o romance quando os amigos dizem ser bom.

A1	“A curiosidade de saber o enredo da história.”
A2	“Leio para conhecer a história.”
A3	“A curiosidade, histórias de magia....”
A4	O título e indicações.
A5	A curiosidade.
A6	“A curiosidade e indicações de uma prima.”
A9	“Por achar bom, leio o início e se for bom leio todo se não pego outro.”
A11	“Costumo ler por indicação de amigos.”

Fonte: A pesquisa

Os participantes de E2 revelaram que:

Quadro 13 - Motivações para a leitura de *best-sellers* em E2

Alunos da E2	Motivações para a leitura de <i>best-seller</i>
A1	“Assisti a filmes e achei a história muito bonita... é interessante por trazer aspectos da realidade.”
A3	“Primeiro leio o resumo, depois por curiosidade leio a história.”
A5	“É porque são legais.”
A6	“Leio porque gosto, por incentivo da minha mãe. Tem coisas próximas da realidade.”
A7	“Acho que são interessantes. São personagens jovens mais próximos da nossa realidade.”
A8	“Eu gosto de ler porque através da leitura adquirei mais conhecimento, são histórias interessantes, gosto de romance e suspense.”
A9	“Acho que é porque a gente entende e também adquire conhecimento. Eu não lia, mas uma amiga minha vivia lendo, perguntei o que tinha de bom... então comecei e não parei, antes minha mãe mandava eu ler e eu tinha preguiça.”
A10	“Encaixo-me no personagem, imagino-me, vivo novas aventuras.”
A11	“Gosto de ação, suspense, adolescente como personagem.”
A12	“É um passatempo bom.”

Fonte: A pesquisa.

Em E3 foram dadas as seguintes respostas:

Quadro 14 - Motivações para a leitura de *best-sellers* em E3

Alunos da E2	Motivações para a leitura de <i>best-sellers</i>
---------------------	---

A1	“A vontade de saber, a curiosidade, isso me beneficia de alguma forma.”
A2	“Acho interessante, pesquiso ou pergunto se é bom.”
A3	“A curiosidade de saber o que vai acontecer com o personagem central e para passar o tempo.”
A4	“Procuro na internet, se eu gostar do conceito, então...”
A5	“Leio porque o título é interessante.”
A6	“Quando traz aventura, romance e suspense.”
A7	“Alguns amigos me indicam dizendo que é muito bom.”
A8	“Pela magia, ficção, fantasia, história que conta.”
A9	“Os mistérios.”
A10	“A curiosidade e também porque acho bom e interessante.”

Fonte: A pesquisa

Percebe-se no conjunto das respostas dos entrevistados que a curiosidade e o gosto são preponderantes como motivação para a leitura, visto que foram citados por 4 participantes em E1, por 7 em E2 e por 4 em E3, totalizando 15 alunos. A curiosidade desempenha papel fundamental quanto aos estímulos de leitura, visto que significa um desejo intenso de conhecer o desconhecido, de experimentar algo novo e original, o que se verifica entre os alunos pesquisados. O gosto implica identificação com o lido, um ato de conquista e ganho, ele é fundamental para que a leitura se mantenha como ato contínuo, pois sem ele haverá frustração de expectativas leitoras e abandono.

Em segundo lugar, aparece a indicação, citada por 5 alunos em E1, e por 1 em E3, totalizando 6 alunos. A indicação corrobora um sentimento de identificação com o lido e do quanto essas leituras são partilha, já que compartilhamos com os outros aquilo que gostamos e achamos bom.

A respeito de identificação, ela aparece em quarto lugar, citada por 3 alunos em E2. Em terceiro lugar revela-se a preferência por aventuras, romances, magia e mistérios que são aspectos inerentes ao conteúdo da história, não se apropria deles sem antes ter conhecido a narrativa, estes aspectos apareceram nas respostas de 1 aluno em E1, 1 em E2 e 2 em E3, totalizando 4 alunos.

A aquisição de conhecimento fica em quinto lugar, citada por 2 alunos em E2, 1 em E3, totalizando 3 alunos. A referência a aspectos da realidade também é citado e aparece em três participantes da E3. O título é apresentado nas respostas de 1 aluno em E1 e 1 aluno em E3, totalizando 2 alunos. Empatados com um aluno cada um, temos: Passatempo (1 aluno em

E2), filme (1 aluno em E2), mistério (1 aluno em E3), pesquisa na internet (1 aluno em E3) e resumo (um aluno em E2).

Esses dados revelam um amplo universo de motivações pelas quais guiam-se diferentes sujeitos. O ato da leitura não corresponde exatamente aos mesmos propósitos do que nos leva a ler um livro, por essa razão, há uma diversa lista de leituras possíveis, essa divergência motiva as mais diferentes leituras dos mais variados gêneros da literatura. É o que orienta a Base Nacional Comum Curricular (2017), quando reafirma a necessidade de o educando entrar em contato com diferentes tipos de textos literários, inclusive os textos veiculados ao universo da internet e que fazem parte do universo dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Sobre as motivações apontadas para a leitura de *best-sellers* foram citados em E1 a curiosidade, o título, as indicações como elementos primeiros. Fato interessante foi a resposta de A8 ao revelar a identificação com essas obras pelo fato de apresentarem aspectos próximos da realidade. segundo Averbuck (1984) o ato de ler precisa ir ao encontro das verdadeiras motivações dos leitores. Por esse motivo, as palavras expressas pela autora supõem um caminho de valorização de experiências, no sentido de que conhecer suas reais motivações é traçar um percurso de estudo da escolarização da literatura de modo a compreender o que está na base de gosto dos alunos.

O gosto também se sobressai como visto na fala de A7 e A9, o fato de acharem bom, questão que motiva a prosseguir nas leituras, pelas respostas apresentadas por esses participantes isso parece fator já ratificado visto que se demonstram verdadeiros leitores dessas obras.

A respeito do gosto, uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró livro revelou o seguinte:

Quadro 15 – Gosto pela leitura

(%)	2015	TOTAL	ESCOLARIDADE			
			Fundamental I (1º a 4º série ou 1º ao 5º ano)	Fundamental II (5º a 8º série ou 6º ao 9º ano)	Ensino Médio (1º ao 3º ano)	Superior
Base: Leitores		2798	591	734	938	535
Gosto		25	29	30	21	20
Atualização cultural ou Conhecimento geral		19	11	14	24	28
Distração		15	11	19	17	9
Crescimento pessoal		10	4	8	14	14
Motivos religiosos		11	22	10	8	3
Exigência escolar ou faculdade		7	11	9	3	7
Atualização profissional ou exigência do trabalho		7	2	4	6	15
Não sabe/Não respondeu		5	9	6	6	3

Percebe-se que os dados revelados pela pesquisa do Instituto Pró Livro corroboram os dados revelados pelos alunos pesquisados. O gosto é fator que motiva as preferências por diferentes livros. Apesar de percebermos respostas diferentes, a maioria evidencia sua relação direta com a questão do gosto. Aguiar (2013) esclarece que, quando a leitura ficcional atende ao gosto, ela desencadeia um processo de identificação do sujeito leitor com os elementos da realidade representada gerando prazer. O prazer da leitura gera a apropriação de um novo mundo.

No ensino fundamental, isso é um fator ainda mais forte, conforme visto. As outras razões atualização cultural, conhecimento, distração, crescimento pessoal, motivos religiosos e atualização profissional são em números bem menores. Fator interessante é a indicação pela escola, compreendido entre as últimas motivações, daí concluímos que quando a leitura é espontânea ela torna-se consolidada e que verificar e valorizar os gostos dos alunos pode ser uma importante ferramenta de leitura na escola.

Aguiar e Bordini (1988) demonstram uma preocupação quanto a leitura da literatura na escola, no sentido de ter se tornado uma prática cada vez mais escassa, ocasionando desinteresse por parte dos aprendizes em virtude da abordagem da literatura não atender, no ambiente escolar, as motivações e aspirações dos alunos.

Segundo Yunes (1995) a leitura é definida como um ato de fruição eternamente vivo em cada leitor, é uma renovação inesgotável da gratuidade e do apreço que se nutre pelo objeto lido, internalizado no leitor. É a transmissão das sensações íntimas da leitura mesmo ela tendo se findado. Por essa razão, Aguiar e Bordini (1988) pensam a leitura da literatura com múltiplas finalidades e que implica diferentes motivações. Por que lemos? Lemos para emocionar, divertir, garantir a liberdade imaginativa.

A respeito de E2, percebemos a relação intrínseca entre ficção e realidade como elemento motivador dos alunos por essas leituras, bem como da identificação com personagens jovens, como já mencionado nessa análise, a maior parte dos alunos espelham-se nas personagens de seus livros, é essa similaridade que os fazem enveredar por essas preferências. As narrativas lidas confirmam essa afirmação porque conforme já mencionamos, as histórias reveladas nos best-sellers escolhidos pelos alunos comungam desse universo, retratando jovens, romances, aventuras, suspenses e mistérios.

Ainda sobre as motivações, A1 revela que primeiro assistiu ao filme e como gostou leu o livro, assim, as adaptações para o cinema têm se feito presente nas influências de leitura

dos jovens leitores. Segundo esse participante é diferente ler de assistir porque a leitura permite a imaginação.

Os filmes (o cinema) apresentam uma semelhança muito grande com a literatura, isso se justifica porque muitas obras literárias são adaptadas para o cinema. “Palavra e imagem são, pois, elementos essenciais para a produção dos discursos literários e cinematográficos, seguindo cada um o seu trajeto peculiar. Talvez, por isso, se diga que o cinema é uma das artes que mais se aproximam da literatura” (SAMUEL, 1990, p. 29).

A respeito do elemento imaginação, A10 também o revela ao afirmar imaginar-se nas aventuras vividas pelos personagens, mais uma vez estes mostram-se como espelhos. A identificação da vida real com a vida transformada no cinema, por exemplo é um dos fatores imaginativos que provocam o ato da leitura em muitos jovens. Também uma forma divertimento, quando o entretenimento influencia e instiga a curiosidade.

Intentamos esclarecer essa presença, como também reafirmar que, não há, se não, um alargamento da visão crítica a que dispomos sem termos experimentado tudo, leituras diversas. O sabor da crítica se faz, antes de tudo, pelo alargamento de experiências, a contraposição de leituras e aprofundamento delas é que te dão base comparativa, poder de avaliação e discernimento crítico.

Talvez eles – alunos - assistam a um filme sem manifestação crítica ou avaliativa, mas por identificação apenas, isso faz parte do amadurecimento, no entanto isso não desqualifica os pretensos gostos, ao contrário, eles vão alçando fluentemente um amadurecimento. Vemos isso nas palavras de Bloom (2000, p. 25) “Exorto o leitor a procurar algo que lhe diga respeito e que possa servir de base à avaliação, à reflexão. Leia plenamente, não para acreditar, nem para concordar, tampouco para refutar, mas para buscar empatia com a natureza que escreve e lê.”

O que esse estudioso da literatura revela é a busca, uma procura empática por aquilo que lhes agrada, seja por qualquer motivo. No caso dos participantes dessa pesquisa, em E2, temos a identificação com os personagens e a transposição de suas vidas a deles. O misto de realidade e ficção movem suas leituras.

As influências de leitura movem os leitores, com os best-sellers não é diferente são apontadas diferentes motivações, dentre elas destacamos a identificação com o personagem e a história por trazer aspectos da realidade. O ato da leitura nas mais variadas manifestações de desejo ou prazer pelo lido se revela diverso. Bloom (2000, p. 25) ao falar do que nos impulsiona a ler diz que lemos sob motivações bem previsíveis e conhecidas e por que ao mesmo tempo nos transporta em uma viagem sobre a qual “temos condições de “conhecer” tantas pessoas,

com tanta intimidade; porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento, não apenas de terceiros e de nós mesmos, mas das coisas da vida.”

Outros elementos são citados: o resumo, o gosto, o conhecimento, a indicação de um amigo, o entretenimento. Esse último aspecto é interessante na fala de A9 ao revelar que não era leitora, mas, depois que uma amiga indicou um livro não parou mais, essa entrega ao jogo da leitura é trazida em Zumthor (2000, p. 64) “O leitor não pode senão entrar no jogo, confronto gratuito e vital, em que o ser pesa com todo seu peso”. Percebemos uma identificação do público jovem por essas leituras e uma continuidade descomprometida com as obrigações escolares no tocante à leitura.

Se esse gosto existe muitas motivações são apresentadas, de acordo com os participantes de E3, elas vêm da curiosidade, vontade de conhecer a história, o benefício que elas trazem de alguma forma, por serem interessantes, por pesquisas e indicações, identificação com o personagem, por passatempo, porque o título é interessante, pela aventura, romance, suspense, ficção, fantasia, mistérios e porque é bom.

Segundo Rezende (2013) na vida social cotidiana quando lemos, a leitura da obra literária sugere um movimento de identificação que esclarece as motivações que nos levam a lê-la, lemos o que gostamos, seja porque é nosso gênero favorito, seja por indicação de alguém, seja pelo sucesso da obra. O prazer estético parece o fator maior de motivação da leitura se somarmos todos esses fatores. Talvez o prazer apresentado pelos alunos seja o descrito por Valery (1995, p. 21)

Esta espécie de prazer é inseparável de desenvolvimentos que excedem o domínio da sensibilidade e que a ligam sempre a produção de modificações afetivas, daquelas que se prolongam e se enriquecem na direção do intelecto, levando, às vezes, à realização de ações exteriores sobre a matéria, sobre o espírito de outrem e exigindo o exercício articulado de todas as potências humanas.

O prazer descrito faz-se presente nesses espaços, assim como em E1 e E2 a liberdade das leituras são aspectos individuais de cada leitor, é uma busca própria, livre de cobranças e obrigações, por isso apresenta-se como algo bom.

Categoria 04 – Tempo dedicado a leitura de *best-sellers*

A respeito do tempo dedicado à leitura de *best-sellers*, local de leitura, os alunos responderam:

Quadro 16 – Tempo dedicado a leitura de best-sellers em E1

Alunos da E1	Tempo dedicado às obras de categoria best-sellers e locais de leitura
A1, A2, A3, A4, A5 e A6	Período noturno para a realização de suas leituras. Inclusive, indicam suas casas como local privilegiado para isso.
A7	“À tarde umas duas horas e na minha casa”
A8	“Fim de semana inteira, me tranco no quarto e fico a tarde toda, minha mãe me chama de louca. Indico para meus amigos quando acho bonita a história.”
A9	“Pela manhã e no tempo livre, em casa. Indico para amigos da escola e fora da escola. Se eu acho o livro bom, então acho que as pessoas também podem gostar.”
A11	“À tarde umas duas horas por dia na minha casa. Indico aos meus colegas por achar bom e interessante.”

Fonte: A pesquisa

Quadro 17 - Tempo dedicado a leitura de best-sellers em E2

Alunos da E2	Tempo dedicado às obras de categoria best-sellers e locais de leitura
A1, A3, A5, A6, A7, A10, A11, A12	À tarde é o horário que leem. No entanto, apresentaram respectivamente, diferentes locais de leitura, por mais que o elemento casa se faça presente, outros locais foram citados, como viagens, a escola e a biblioteca, o tempo destinado varia entre duas a quatro horas diárias.
A8	“Leio à tarde e à noite duas ou três horas, minha mãe briga porque passo muito tempo lendo. Leio na biblioteca e em casa.”
A9	“No tempo livre, passo umas 2 horas lendo, leio na escola e em casa. Os professores não pedem leitura, antes lia só para fazer resumo, agora é só o livro didático.”

Fonte: A pesquisa

Quadro 18 – Tempo dedicado à leitura de *best-sellers* em E3

Alunos da E3	Tempo dedicado às obras de categoria best-sellers e locais de leitura
A1, A4, A7, A9, A10	O horário que preferem para a realização de suas leituras é à tarde. A respeito do local todos os participantes leem em casa e o tempo dedicado às leituras varia em torno de vinte minutos a quatro horas.
A2, A3, A5	Optam pela leitura à noite. A respeito do local todos os participantes leem em casa e o tempo dedicado às leituras varia em torno de vinte minutos a quatro horas.
A6, A8	Usam o tempo livre para leituras. A respeito do local todos os participantes leem em casa e o tempo dedicado às leituras varia em torno de vinte minutos a quatro horas.

Fonte: A pesquisa

As respostas dos alunos evidenciam que o turno tarde é o preferido para a leitura, citado por 16 entrevistados, entre os 30 respondentes. Isso significa que os alunos leem mais

esse período porque o horário da manhã é o período em que estão na escola, visto que todos os entrevistados são estudantes do turno manhã. Em E2 e E3 este horário é o preferido dos participantes. Em E1, à noite é o horário em que mais leem. O turno manhã só foi citado uma vez por um participante da E1, em E2 E E3 somam-se 5 participantes que aproveitam o tempo livre para leituras.

Quando os participantes delimitam seus horários de leituras podemos inferir que a leitura se tornou um hábito, algo rotineiro para os participantes. Essa definição é entendida como prática. Eles separam parte do seu dia para algo que lhes seja significativo, se isso implica um apreço, uma ação individual que lhes trazem um bem, porque se não fosse bom não seria ação que se repetiria entre os estudantes, sobretudo ao tomarmos o tempo de leituras como elemento consolidador dessas afirmações.

No que se refere ao tempo destinado à leitura dos *best-sellers* foram citados, em E1, diferentes horários como noite, tarde, manhã, final de semana e no tempo livre em que passam entre duas e três horas lendo, o lugar de privilégio para isso é suas casas.

Os alunos compreendem a leitura como ato aliado às suas casas, visto que fica subentendido como ação de leitura o que está na base de suas preferências. Algo que implica prazer, deleite, uma busca por iniciativa própria. Os horários citados são em sua maioria aqueles em que estão fora da escola. O turno manhã foi o menos citado o que implica o horário em que os alunos estão na escola.

Chartier (2012, p. 178) diz que

E preciso considerar também que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos. Longe de uma fenomenologia da leitura que apague todas as modalidades concretas do ato de ler e o caracterize por seus efeitos, postulados como universais, uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura. O procedimento supõe o reconhecimento de diversas séries de contrastes. De início, entre as competências de leitura.

Os jovens leitores compreendem o ato da leitura como ação que demanda lugar e ações específicas, tem suas razões definidas. A riqueza e apreço por essas leituras revela-se no tempo dedicado a elas, uma vez que esse ato não acontece apenas uma vez por semana, mas é algo contínuo e rotineiro, o que mostra uma consolidação do hábito leitor, alguns participantes chegam até a passar tardes inteira lendo.

Quando citaram suas casas como espaço privilegiados para as leituras que fazem, os aprendizes revelaram, em maioria, o quarto como local cativo para realiza-las, preferem um lugar mais calmo e tranquilo, como se fossem apenas eles e os livros. Essa presença da leitura

constante dos best-sellers contagia a cada um dos alunos e impulsiona-os a comentarem com os amigos, a partilharem algo de que realmente gostam, esse gosto é motivador e interessante para eles.

Sobre isso Zumthor (2000) corrobora as palavras de Chartier (2012, p. 32) em que revela essa especificidade de lugar imbricado ao ato da leitura afirmando:

ler possui uma reiterabilidade própria, remetendo a um hábito de leitura, entendo não apenas a repetição de uma certa ação visual, mas o conjunto de disposições fisiológicas, -psíquicas e exigências de ambiente (como uma boa cadeira, o silêncio ...) ligadas de maneira original para cada um dentre nós, não a um "ler" geral e abstrato, mas à leitura do jornal, de um romance ou de um poema.

Com relação a E2, O período de leitura dessas obras costuma ser uma atividade quase que diária, os participantes revelaram que leem geralmente em suas casas, às vezes na escola, duas ou mais três horas por dia, geralmente no contraturno em que estudam à tarde e à noite no tempo livre, inclusive final de semana. Diferente de E1, E2 pelo contato em que os alunos têm com os best-sellers na biblioteca da escola, apresentam esse espaço como local de leitura, pois a maior parte dos livros que leem são retirados da escola.

A quantidade de tempo que os alunos passam em E2, dedicando-se a essas leituras é um fator bastante interessante, porque permite situarmos o tamanho do apreço que nutrem por elas, quando se debruçam sob os livros mergulham tão profundamente que parecem perder a noção de tempo, visto que na fala dos participantes não há demonstração de um cálculo exato acerca disso. Implicamos aqui o fator envolvimento, a concentração que corroboram a escolha do espaço para a leitura: o quarto. Revela-se uma relação de intimidade com o lido.

Essa interação pressupõe apropriação ampla do lido e uma conquista. Cosson (2015, p. 17) “No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.”

O tempo destinado às leituras, em E3, varia em torno de horários bem definidos à tarde, à noite e no tempo livre em que dedicam umas duas horas de leituras. O local reservado para essas leituras é geralmente em suas casas. A1 e A2 diferenciam-se dos demais por mostrarem um apreço maior por essas leituras ao afirmarem que passam a tarde ou um dia inteiro lendo. Essas duas escolas apresentam traços bastante semelhantes com relação ao envolvimento com os livros, o mergulho e conquista.

Categoria 05 - Indicações de leitura

No tocante a indicações, os participantes revelaram o que consta no quadro 19.

Quadro 19 – Indicações de leitura em E1

Alunos da E1	Indicações de leitura
A1, A2, A3, A4, A5 e A6	Costumam indicar para amigos e familiares nas condições de serem bons, valer a pena serem lidos, serem interessantes, identificarem-se com as personagens e se realmente gostarem
A7	“Às vezes indico, quando leio e acho bom, então falo para as pessoas.”
A8	“Indico para meus amigos quando acho bonita a história.”
A9	“Indico para amigos da escola e fora da escola. Se eu acho o livro bom, então acho que as pessoas também podem gostar.”
A11	“Indico aos meus colegas por achar bom e interessante.”

Fonte: A pesquisa

Em E2, os participantes revelaram motivos semelhantes, porém diferentes para fazê-la:

Quadro 20 – Indicações de leitura em E2

Alunos da E2	Indicações de leitura
A1	“Alguém me indicou e acho importante indicar por serem livros que representam a realidade por trazer também personagens jovens.”
A3	“Sim, indico para minha mãe e prima, pela inspiração, para superar problemas e refletir.”
A5	“Costumo indicar para minha irmã, porque quando leio acho legal e geralmente as pessoas para quem eu indico, acham também.”
A6	“Sim, para os irmãos porque considero interessantes, inclusive quando meus irmãos tem um tempo também visitam a biblioteca.”
A7	“Indico para prima e trocamos livros para ler. Indico porque realmente gostei do livro.”
A10	“Costumo. Indico para amigos, irmã. Para que eles vivam aventuras, conhecer coisas novas, para que se identifiquem com o personagem.”
A11	“Indico quando a história é boa.”
A12	“Indico para irmã porque o livro é bom, geralmente os personagens são adolescentes e adultos.”
A8	“Indico para amigos, eles esperam eu terminar para ler, alguns amigos não liam agora leem porque indiquei. Acho interessante, as personagens são adolescentes.”
A9	“Indico, fiz até um clube do livro. Porque gosto do que leio e quero que as pessoas achem também.”

Fonte: A pesquisa

Quadro 21 – Indicações de leitura em E3

Alunos da E3	Indicações de leitura
A1	“Indico. Faço um drama para as pessoas lerem. Indico para amigos, parentes até desconhecidos.”
A2	“Indico para primos, amigos porque é bom.”
A3	“Indico para irmãos e tios.”
A4	“Indico para amigos quando gosto, converso com amigos se gostar indico e se eles gostam me indicam.”
A5	“Indico para meus colegas de classe, quando acho o livro bom, identifico-me com os personagens, principalmente quando são jovens.”
A6	“Costumo indicar, compartilhar algo que eu gostei, que me fez bem.”
A7	“Indico para amigos e familiares. Indico porque tem muita coisa boa é muito interessante”.
A8	“Sim, para um grupo de amigos o que me faz indicar é a emoção, são os personagens jovens e adolescentes.”
A9	“Indico aos meus colegas se a história for boa e interessante.”
A10	“Indico e comento com os amigos.”

Fonte: A pesquisa

Com relação à influência que essas obras exercem no tocante a outros leitores, temos a revelação de que todos os participantes indicam essas leituras e por razões bem específicas, indicam porque é bom, por valer a pena ser lido, por ser interessante e por se identificarem com o personagem e obra, concebem o texto como algo que “vibra; o leitor o estabiliza, integrando-o àquilo que é ele próprio. Então é ele que vibra, de corpo e alma” Zumthor (2000, p. 52). Isso corrobora para o que já havíamos afirmado quando é bom não há porque não indicar, isso é razão clara para os estudantes.

Quanto ao quesito indicação, percebemos que esse é um fator que abarca a resposta de todos os participantes quando se identificam com a leitura ou quando de fato gostam do que leem, isso é reflexo na família e nos amigos. A influência da leitura também se faz presente na fala de A8 ao revelar a intensificação das leituras individuais em um grupo de amigos que não liam, mas por conta de indicações tornaram-se leitores dessas obras.

Em E2, através de A9 destacamos algo bastante interessante, a vontade e inspiração das leituras renderam na turma a criação de um Clube do livro, uma forma de compartilhar as leituras realizadas por eles. A troca de livros também é um aspecto a ser ressaltado. As palavras de Zumthor (2000, p. 55) parecem ir ao encontro das considerações dos pesquisados “Os que cantam em público têm a intenção de provocar um movimento de multidão.”

É interessante analisar o fator indicação por todos os participantes, pois o veem como algo prazeroso que deve ser compartilhado. A esse respeito, percebemos nas respostas uma afirmação categórica que se intensifica entre eles, ao tomarmos como exemplo os participantes da E3 verificamos uma indicação bastante afetiva por um ideal de compartilhamento que não se dirige apenas aqueles que conhecem, que estão em seu rol de amigos, mas os desconhecidos também.

Além disso, constatamos também que os amigos e família estão entre os alvos das indicações. Eles indicam porque gostam, porque é bom, por identificação com os personagens ou história, porque querem de fato compartilhar com os outros algo bom que lhes trazem algum benefício. A relação do leitor com o texto possui suas especificidades. Sobre isso, Chartier (2012, p. 181) revela que “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência: é pôr em jogo o corpo, é inscrição num espaço, relação consigo ou com o outro. Por isso devem ser reconstruídas as maneiras de ler próprias a cada comunidade de leitores”. Essa comunidade de leitores se define aqui com seus hábitos e gostos próprios, particulares e consolidada.

Categoria 06 – Concepção de literatura pelos participantes

Indagados sobre a classificação ou enquadramento dos livros de categoria *best-sellers* serem considerados da Literatura, os alunos responderam:

A primeira escola analisada, E1, apresenta as seguintes considerações:

Quadro 22 – Concepção de literatura pelos participantes de E1

Alunos da E1	Concepção de literatura
A3, A4, A5, A6, A7, A10, A11	Consideram as obras lidas como literatura
A2	Os <i>best-sellers</i> lidos não se enquadram na literatura
A1 e A9	Acham que sim, mas afirmam que <i>Cinquenta tons de cinza</i> não faz parte da literatura, e excluem também da lista de literários <i>A culpa é das estrelas</i> e <i>Harry Potter</i> .

Fonte: A pesquisa

Sobre as considerações dos participantes em E2, percebemos que as respostas se dividiram de maneira bastante equilibrada entre certezas e incertezas.

Quadro 23 – Concepção de literatura pelos participantes de E2

Alunos da E2	Concepções de Literatura
A3, A5, A6, A9, A11	Demonstram certeza ao responderem que são obras que se enquadram no cânone e portanto, são literárias. Explicam que assim as consideram por provocarem inspiração nos leitores.
A1, A7, A8, A10, A12.	As incertezas de ao responderem com os termos “acho que sim” e não explicarem o porquê da resposta.

No que tange a esse aspecto, os participantes de E3 representaram uma certeza maior que as outras escolas.

Quadro 24 – Concepção de literatura pelos participantes de E3

Alunos da E3	Concepção de literatura
A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A10	Responderam categoricamente que sim, não souberam explicar as razões de tal classificação.
A9	Respondeu com dúvidas e disse que achava que sim, demonstra uma incerteza que não apresenta-se em nenhum outro participante.
A8	Classificou apenas <i>Harry Potter e Diário de um banana</i> , os demais não.

Fonte: A pesquisa

Ao serem perguntados do enquadramento ou não dessas obras na literatura os participantes apresentam nas relações de enquadramento mais certezas que incertezas. Sobre as razões dessas certezas não souberam explicar o porquê. A maioria considera literatura aquilo que lê, não vendo o desprestígio que muitos destinam aos *best-sellers*, tampouco manifestam essa visão dicotômica da literatura erudita e popular, da literatura de cultura de massa e da literatura canônica.

Em todas as escolas ficou clara a instabilidade de explicações acerca das obras lidas serem consideradas literárias. A maior parte acredita que aquilo que leem é literatura, apenas não sabem explicar as razões as quais podem enquadrá-las nessa classificação. A relação dos leitores com a literatura pressupõe um envolvimento com o lido, o que é elucidado por Candido (2006, p. 47): “o público dá realidade e sentido à obra, e sem ele o autor não se realiza, o público é fator de ligação entre o autor e sua própria obra”.

O autor traça uma relação tripla que aproxima as vertentes envolvidas, em que a interação é elemento que leva a todos os demais. Essa instabilidade se deve ao fato de que até os presentes dias não temos um conceito fechado de literatura. Entre os grandes teóricos isso

não se esclarece, para os alunos também é um terreno de conflito, embora, por sua idade e ano escolar, não estejam a par de teorias compartilham desse terreno conflitante. Isso é percebido nas palavras de Compagnon (1999, p. 46), quando sintetiza: “Retenhamos disso tudo o seguinte: literatura é uma inevitável petição de princípio. Literatura é literatura”.

As oscilantes concepções de literatura por parte dos participantes de E1 se mostram na incerteza de 2 participantes ao responderem que acham que as obras que leem são literárias; a negação de 1 participante ao revelar que não são parte da literatura, as certezas de 7 participantes do total de 10 respondentes em E1 ao afirmarem ser as obras de categoria *best-seller* literárias.

Esses dados, ao revelarem as certezas dos participantes a respeito de suas concepções de leitura, mostram que os alunos carregam uma definição pessoal de “Literatura”, para eles o gosto é aspecto que determina tal classificação. No ensino fundamental, eles ainda não têm um conhecimento teórico excludente do “literário ou não literário”, do que pertence ou não pertence ao cânone a partir de bases explicativas, seguem suas subjetividades. Essa mesma relação de apreço e identificação valorativa acerca do que leem, foi ressaltada por Barthes (1977, p. 15) ao citar sua maneira subjetiva de compreender a literatura

Entendo por *literatura* não um corpo ou uma seqüência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela viso portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. Posso portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto.

A concepção de literatura apresentada pelos participantes da E2 gira em torno de afirmações categóricas e incertezas, muitos responderam com o termo “acho” demonstrando incerteza e insegurança na resposta, isso revela não saberem ainda formular hipóteses para realmente explicar o que é uma obra literária, o que diferencia a literatura de outros textos. Tampouco fazem diferenças entre a literatura de cultura de massa e a canônica. Partilham também da visão pessoal de Barthes.

Cinco participantes são responsáveis pelas certezas ao definirem literatura as leituras realizadas. Essa nova cultura de leitura não implica visão dicotômica, as massas estão fazendo usufruto dos materiais culturais e redesenhado uma cultura dominante, daí talvez, essa noção de ameaça e necessidade de classificações que tenta sobrepor uns aos outros para garantir hegemonia. Sobre isso Culler (1999, p. 52) revela que “A cultura popular é feita da cultura de massas. A cultura popular é feita de recursos culturais que se opõem a ela e, desse modo, é uma

cultura de luta, uma cultura cuja criatividade consiste em usar os produtos da cultura de massas.”

As explicações a respeito do enquadramento das obras como literárias se fazem em dois participantes, segundo A1 e A3 é uma história criada com um tom bem realista e também porque é inspiração. A visão de distinções ou hegemônica de cultura segundo prestígio ou desprestígio não se percebem nas definições apresentadas.

Bonnici e Zollin (2005, p. 27) revelam que: “a questão de poder também determina o que é ou não literatura. Se um grupo de pessoas entendidas no assunto afirma que determinado texto é literário, ele passa a ser colocado na seção de literatura de livrarias e bibliotecas”. As palavras dos autores são importantes no sentido de que essas relações de poder podem ser fatores determinantes do que seja literatura, a classificação citada é bastante distante da apresentada pelos participantes, porque embora se tenha esta visão, eles a desconsideram e imprimem suas escolhas, daí falar-se em recusa de leitura das obras canônicas e uma abertura às novidades contemporâneas.

Em se tratando do literário, em E3, é possível perceber a concepção que todos têm de literatura ao expressarem na categoria cinco o enquadramento ou não das obras que leem, percebemos que todos com exceção de A8 consideram as obras de categoria *best-seller* como literatura. Embora não se arrisquem a explicar o porquê, apresentam uma concepção bastante definida.

Como sabemos a definição de literatura não é algo definido, diferentes razões podem explicar, o importante é que antes de tudo, possamos sentir, divertir, entreter, viajar, imaginar e tantos outros efeitos que nos permite a literatura. Essa questão é algo que percebemos nas respostas apresentadas no questionário e na entrevista.

A concepção de literatura empregada pelos pressupostos do cânone está muito distante das concepções dos alunos. Conforme Cosson (2015) 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 abarcam grande parte das obras lidas e produzidas desde o surgimento da literatura aos nossos dias.

O cânone como círculo fechado exclui uma quantidade imensa de obras que estão em nosso cotidiano. Esse é um conceito do qual os alunos pesquisados não partilham. Identificam-se com as palavras de Todorov (2009, p. 23-24) acerca do literário

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam, a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros, e por isso nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

O que podemos apreender dessas análises é tudo aquilo que já levantamos no referencial teórico, cumpre ressaltar as preferências dos participantes das três escolas por romances em virtude da identificação que sentem com as histórias lidas e com os personagens, pela estrutura de fácil apreensão e por essas obras dizerem muito da realidade de cada um dos alunos – a literatura é interessante por carregar o misto fantástico entre ficção e realidade. Sobre isso Culler (1999, p. 84) diz que

Era uma vez um tempo em que literatura significava sobretudo poesia. Mas no século XX o romance eclipsou a poesia, tanto como o que os escritores escrevem quanto como o que os leitores lêem e, desde os anos 60, a narrativa passou a dominar também a educação literária. As pessoas ainda estudam poesia - muitas vezes isso é exigido - mas os romances e os contos tornaram-se o núcleo do currículo.

A presença dos *best-sellers* como narrativa e romance é uma realidade das escolas e isso precisa ser pensado, as leituras já apresentadas pelos alunos precisam ser aproveitadas e o educador pode tirar proveito disso. Os leitores, ao contrário do que se pensa têm lido bastante, no entanto, não os livros que fazem parte do cânone, considerados literatura de prestígio, essa é a visão que as escolas apresentam representadas pelo papel do professor e das atividades pedagógicas desenvolvidas nesse espaço, a ameaça de inexistência do cânone impinge práticas bastante impositivas.

Sobre o Cânone, Culler (1999, p. 53) indaga “O que será do cânone literário se os estudos culturais engolirem os estudos literários? Os estudos culturais não irão matar a literatura através do estímulo ao estudo de filmes, televisão e outras formas culturais populares.”

Cumpre destacar que as obras de categoria *best-sellers* da cultura de massa não são descartáveis, no sentido de nada acrescentarem, elas podem e devem estar na base de formação crítica do leitor. Dessa forma, com um trabalho pedagógico bem definido podem ser importantes ferramentas para o trabalho com o cânone na escola. Proporcionar a interação leitor/texto de uma maneira agradável é partir do que os alunos já conhecem para o desconhecido por eles. Sobre isso, Iser (1996, p. 25) enfatiza

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 constituirmos o sentido na leitura, experimentamos um mundo que, embora não exista mais, se deixa ver e, embora nos seja estranho, podemos compreender.

Fazer uma aproximação agradável entre os leitores e a literatura do cânone é sem dúvidas uma das razões de existência e afirmação da literatura na escola. A formação do leitor nesse trabalho trata dos ideais de aproximação de maneira que a leitura de obras canônicas se torne um ato prazeroso.

A estética da recepção é base de compreensão das relações que se estabelecem entre os leitores e as obras. Essa é uma teoria essencial quando se trata da literatura na escola. Regina Zilberman (2008) na apresentação do livro *Literatura na escola: proposta para o ensino fundamental* esclarece que é na estética da recepção que aqueles que trabalham com a literatura na escola encontram a base teórica para suas ações pedagógicas. As reflexões citadas pela autora se dirigem não ao ensino ou educação propriamente dito, mas sobre aquele que é essencial a vida literária, o leitor. Por essa razão, necessário se faz compreender o leitor que temos para construir o que queremos, mas antes de tudo percebê-lo por inteiro.

Rocco (1992) esclarece em pesquisa realizada sobre leitura com adolescentes que as análises dos tipos de obras adotadas para leituras nas escolas é um ponto problemático, visto que já são capazes de refletir criticamente acerca de suas leituras e impor o que lhes agrada ou desagrada “defrontam-se, no entanto, com obras que exigiriam um preparo anterior bastante grande para que pudessem ser aceitas, estudadas e analisadas [...] tanto é verdade que colocam na lista negra obras clássicas da literatura.” Rocco (1992, p. 77).

Cosson (2015) orienta que partir do conhecido pelos alunos para o desconhecido é algo que deve permear as ações do educador no intuito de não frustrar as expectativas dos jovens leitores. A imposição de leituras tem sido a base de recusa da literatura junto com ações pedagógicas mal planejadas que giram em torno de resumos, resultado de uma atividade pouco sistematizada e sem fins específicos. Cosson (2015, p. 17) esclarece que

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.

A literatura precisa, no espaço da escola, apresentar-se assim como os *best-sellers* para esses sujeitos, abrir novos horizontes de leitura é uma possibilidade de alarga-las. Trabalhar

com proximidades, com discurso crítico, mas ajustado pode ser uma saída que trará ganho para o ambiente escolar. A respeito dessas considerações acerca das ações do educador, é importante perceber a prática que se estabelece em grande parte dos educadores que por desconhecerem especificidades do texto literário e a função formadora que desempenha a literatura descaracterizam-na. Procedem atividades em sala de aula através de razões exteriores aos textos.

Dentre as atividades são citadas ampliação de vocabulário, a assimilação de regras de escrita ou, até mesmo, a preparação para testes de vestibulares, este último aspecto ganha maior dimensão no Ensino Médio. A centralidade do texto se faz a partir do reconhecimento de informações. O poder da imaginação, o prazer desencadeado pelos recursos da linguagem que todo texto estético mobiliza são desconsiderados.

Nenhum leitor nasce crítico, mas torna-se crítico perante as diferentes leituras que permeiam seu percurso de leitor. Quando falamos em formação devemos pensar em processo, e a própria palavra processo representa um caminho construído e sempre contínuo sendo a escola uma das grandes responsáveis por isso.

Vê-se com os *best-sellers* uma leitura movida por razões próprias de iniciativas dos próprios estudantes. Não foi percebido nesse espaço nenhum trabalho no nível de leitura por parte do professor, mas ainda assim se mantêm presentes no espaço da escola e os alunos têm acesso a elas. Ainda assim o prazer que a leitura de *best-sellers* proporciona aos estudantes os fazem busca-las de outras formas, para além da escola. Zunthor (2007, p. 24) sobre o ato da leitura revela que acima de todos os fatores, “que têm a propriedade de propiciar um prazer, o qual emana de um laço pessoal estabelecido entre o leitor que lê e o texto como tal.”

Este laço parece uma realidade bem presente entre os leitores dos *best-sellers*, a cumplicidade da leitura e seus leitores correspondem a um elo consolidado. Através das respostas apresentadas pelos alunos, a relação estabelecida é um desejo de prosseguir uma ação que está para além do “ler por ler”.

Seria inadequado dizer que proveito algum os alunos tiram das leituras dos *best-sellers*, de que elas não são interessantes para eles, o sentimento de gratuidade com que as fazem torna um ato sublime e durável suas relações com esses livros. Ademais tudo aquilo que lemos nos traz conhecimento, seja nas relações pessoais, seja para conhecer novas palavras ou simplesmente para deleite porque é bom. “Para que a valorização da leitura seja de fato um projeto da escola, deve a partir daí, experimentar as práticas que a nova postura sugerir, menos trabalhosas, muitas vezes, eventualmente mais estimulantes para o leitor (BARTHES, 1996, p. 114).

Outro fator bastante interessante é que os alunos não fizeram referência a nenhum trabalho de leitura realizado pela escola esse ano no que diz respeito a leitura de livro, mas as fazem gratuitamente, por diferentes razões. É essa gratuidade que revela o sabor encantador da leitura. Segundo Cosson (2015) a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a formação do hábito de leitura ou por ser prazerosa, mas sim, porque vai além e nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem.

Cosson (2015) descreve a realidade presente no espaço escolar do ensino fundamental, porém com *best-sellers* e não com o cânone, visto que suas afirmações condizem com a realidade apresentada pelos alunos dessa pesquisa e a leitura de seus livros preferidos. É exatamente assim que se comportam os alunos como verdadeiros leitores, inclusive pela análise das respostas, é assim que se sentem. Objetivamos mostrar através de uma sequência didática que a definição de leitor citada pelo autor pode e deve aplicar-se ao cânone. Isso só será possível mediante um trabalho favorável de apresentação dessas leituras, a partir de uma aliança com o conhecido por eles, os *best-sellers*.

No entanto, em se tratando da valorização obras lidas pelos alunos como parte inerente às atividades escolares, não percebemos nenhuma iniciativa por parte dos professores da segunda escola pesquisada. Os arredores se modificam, o entorno da sala de aula amplia olhares, enxergam as possibilidades de leitura amplamente, porém reserva-se à sala de aula a negação por parte dos educadores. Enraizou-se na prática de muitos professores, a ideia de que só é leitura se forem lidos autores canônicos, consagrados pela crítica.

É fato a se destacar as afirmações dos alunos sobre a valorização desses livros na sala de aula, os participantes revelam que nenhuma iniciativa com leitura privilegia aquilo que está na base de suas preferências, as atividades de leitura reduzem-se aos livros didáticos e aos textos que se inserem ali. Mesmo que a biblioteca aceite e ofereça as leituras dos alunos oferecendo-lhes os *best-sellers* da cultura de massa, as práticas dos educadores as negam.

A esse respeito, o próximo capítulo mostrará, em face da forte presença dos *best-sellers* nas experiências de leitura dos participantes da pesquisa, a sugestão de trabalho com algumas obras selecionadas do repertório de leitura dos alunos de maneira sistemática e com propósitos bem definidos, que mostram algumas das possibilidades pedagógicas de trabalho com *best-sellers* na escola, ao mesmo tempo, aproveitamos para sugerir atividades também, que inserem de uma maneira proveitosa a leitura de alguns clássicos da literatura pela relação de aproximação temática e outros aspectos entre essas obras (*best-sellers* e obras canônicas).

7 LEITURA, LITERATURA E ESCOLA: PREFERÊNCIAS EM FOCO

Nesta pesquisa, os dados evidenciaram a curiosidade e o entretenimento como maiores influenciadores das leituras de *best-sellers* pelo público pesquisado. Nesse sentido, é importante destacar a força que a escola, ao atentar para tais aspectos, pode desempenhar nas escolhas de leitura dos estudantes de maneira que seja tomada como fator positivo e não impositivo. Isso se deve ao fato de que é na escola que os adolescentes se encontram, trocam experiências de leitura, indicam aos colegas de classe as suas leituras preferidas.

Quando a escola se mostra um espaço aberto, aceita e influencia os gostos e preferências dos alunos a partir do que lhes é conhecido, tornando esse elemento necessário para uma conquista de leitura sólida e propicia a ampliação de horizontes de leitura.

Nessa perspectiva, este capítulo tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção para o problema estudado: a falta de apreço dos alunos do Ensino Fundamental pelas leituras indicadas na escola – geralmente os clássicos da literatura brasileira – embora esses mesmos alunos sejam leitores assíduos dos *best-sellers* da cultura de massa. A base de nossa proposta é justamente partir das leituras de preferências dos alunos para leituras mais complexas, permitindo dessa forma uma ampliação de horizonte de expectativas.

No item 7.1, apresenta-se a base teórica da proposta a respeito da leitura da literatura na escola; no item 7.2 expressamos considerações acerca da formação do leitor crítico pelos vieses da literatura como uma das razões de abordagem da literatura na escola; no item 7.3 apresentamos as sequências didáticas e sua importância para a condução de um ensino sólido e significativo, e, no item 7.4 descreve-se a proposta de sequência didática desenvolvida nesse trabalho.

7.1 A leitura da literatura na escola

Para Rocco (1992) na seleção e nas escolhas do que se vai ensinar, deve partir-se do conhecido para o desconhecido, com textos de linguagem mais acessível, considerando que os adolescentes, em sua maioria, dispõem de um universo de leitura mais restrito. Então, partir da literatura que os alunos conhecem é uma estratégia adequada, o que constitui a base da proposta que apresentamos para conduzir os alunos à apreciação das obras clássicas. Concordamos com Araújo (2014, p. 82) ao alertar que “O que deve ser revisto é a abordagem que é feita dos clássicos em sala de aula. O professor poderia partir das leituras conhecidas dos jovens – como os *best-sellers* - para, posteriormente, apresentar novas leituras, sobretudo, o cânone”.

O intento é tomar os gostos e preferências dos leitores para expandir seus universos de leituras, nesse sentido, pretendemos aproximar as obras do cânone partindo do princípio de apresentarem alguma semelhança com *best-sellers* da cultura de massa. Assim, os aprendizes sentir-se-ão motivados à leitura da literatura canônica, pois perceberão que também aborda temas de seu interesse de um ponto de vista diferente. É com a pretensão de torna-los leitores com uma visão para além das que costumam fazer que vislumbramos um aproveitamento e ampliação de seus horizontes de expectativas.

Encaixar as mesmas motivações com que leem um *best-sellers* a uma obra canônica é desafio que enfrenta a escola hoje, e respeitar as motivações dos alunos pode ser um importante passo para isso, trabalhando as similaridades e mostrando a eles que as motivações que os levam à leitura de *best-sellers* também se apresentam no cânone da literatura. Dessa forma, aumenta-se a chance de experimentarem a sensação de pertencimento no âmbito daquilo que os direciona a escola ao propor a leitura dos clássicos. Isso porque a ausência de motivação dos alunos para a leitura, alegada pelos professores, está certamente ligada à impressão, pelos leitores, de que os textos que são impostos no ambiente escolar não lhes dizem respeito, portanto não trará benefícios, gratificações ou prazer.

Paulino (2004) reforça a necessidade das obras contemporâneas, independente de pertencerem ao cânone ou não fazerem parte dos repertórios de leitura dos professores, visto que somente assim haveria nas escolas um trabalho de formação literária à qual poucos têm acesso. “Poucos admiram as experiências literárias renovadoras bem sucedidas do século XX, como demonstraram diversas pesquisas sobre leituras de professores.” (PAULINO, 2004, p. 59). Muitos educadores parecem não entender os benefícios dessas leituras por ainda não serem parte do cânone.

Segundo Lajolo (1994) o leitor e o texto precisam estar equiparados em mesmo nível cultural, estando na mesma esfera. A autora define nível cultural como a língua e os vários usos feitos dela, bem como de que é muito importante considerar o conhecimento que os alunos têm, para posteriormente selecionar textos para leitura. É notório que partir de leituras mais simples para outras mais complexas é uma necessidade.

Em síntese, no espaço da escola, os alunos precisam familiarizar-se com um vasto número de textos e estes, em processo gradual, devem ampliar seu horizonte de expectativa. Esse processo gradual descrito significa partir do conhecido para o desconhecido pelos alunos, sendo que uma das possibilidades pode ser a da leitura dos *best-sellers* da cultura de massa para o cânone, conforme esta proposta.

A respeito da leitura literária é necessário que na escola ela apresente-se como o efeito que lhe é próprio, ofereça sentimento de gratuidade, mas também a oportunidade de os alunos serem capazes de refletir criticamente acerca do lido, seja dos *best-sellers*, seja das obras canônicas.

As bases teóricas que mais respondem aos objetivos desse trabalho expressam-se nas palavras de Cosson (2015) uma vez que que essas leituras podem nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a formação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas, sim, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem, objeto da literatura. Saber manipula-la é uma das razões de ser da escola através de ações pedagógicas que direcionem os estudantes a esse fim.

Para Faria (1999) considerar as atividades de leitura literária na escola é contar com um processo de progressão, partindo de textos aceitos pelos alunos, pois é possível partir da literatura trivial para inicia-los na estrutura narrativa, linguagem literária. Considerando uma análise comparativa dessas leituras, levando em conta: temas, ações, ambientes e personagens. Assim, “eles estabelecem uma ligação entre a escola e o cotidiano dos alunos, colaborando, por meio de uma leitura crítica, com a sua formação para a cidadania, e ao mesmo tempo, elevando seu nível de leitura.” (FARIA, 1999, p. 105).

Os participantes da pesquisa revelaram exatamente o que se expressa acima, pois segundo a análise e discussão dos dados apresentados, a literatura para eles cumpre a função e a natureza que lhes são próprias, é esse sentido que buscamos na escola com relação a leitura das obras canônicas. Não se apaga tais elementos do coração de um leitor, principalmente dos leitores em formação. É a partir deles que precisamos partir, já que os alunos das escolas pesquisadas leem de maneira gratuita os *best-sellers* da cultura de massa. As definições e percepções apresentadas movem a construção da pesquisa que realizamos.

A respeito da leitura de *best-sellers* e do aproveitamento delas como ferramentas de formação crítica do leitor, desenvolvemos o próximo item que cumpre a função de ressaltar a importância da escola para a valorização das vivências pessoais de leitura dos estudantes.

7.2 Formação do leitor crítico

Temos visto que a função da escola é fornecer meios ao leitor para alcançar o nível de criticidade adequado a cada etapa escolar. Isso é alcançado através de diferentes leituras e de um trabalho conduzido pela escola a fim de cumprir esse propósito, de maneira que em cada

ano cursado o aprendiz adquira o conhecimento exigido e as habilidades necessárias para cursar a série seguinte, os aspectos relacionados à proficiência em leitura e interpretação são os mais exigidos, no entanto o processo que leva a esse fim deve ter em vista um ganho dos leitores, visto que a frustração de suas expectativas leitoras pode implicar o desencanto com a leitura, tornando-a chata e sem beleza.

Para Cosson (2015), é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos e não informações das disciplinas que ajudem a constitui-las tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Para além do prazer da leitura, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar.

Nesse contexto, Cosson (2015) afirma que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza, faltando um objeto próprio de ensino e esse objeto precisa representar as preferências dos alunos. Os programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudista do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, pode trazer ao aluno uma experiência de leitura a ser compartilhada, seja do campo literário ou não.

Nesse sentido, a seleção dos textos precisa cumprir essa função, **fazer com que os alunos reflitam acerca de suas leituras preferidas com um viés crítico e sejam capazes de ampliar essas leituras**. Sobre seleção, Soares (2011, p. 7) tece alguns questionamentos: “[...] quem indica ou orienta a escolha do livro a ler - a professora? a bibliotecária? Que critérios definem a orientação seletiva de leitura para uma série ou outra, para meninos ou para meninas? A orientação seletiva de tipos e gêneros de leitura, de autores?”

Acerca da escolha correta e da formação do leitor para além da literatura trivial, também de leituras que podem ampliar os horizontes dos alunos, Zappone (2007) sugere que alguns usos sociais poderiam ser assinalados, entre outros fatores, por: 1) adaptações de textos literários para a televisão, teatro, cinema, 2) por leituras não canônicas, ou seja, leituras não necessariamente ancoradas na história de leitura de textos produzida por críticos ou pela academia, 3) pela leitura de textos não canônicos sobre os quais pouco se sabe ainda hoje (leitura de *best-sellers* e outros textos ficcionais que estão à margem do letramento literário escolar etc).

As palavras de Filipouski e Marchi (2009, p. 09) arrematam a necessidade de valorizar o efeito estético de gratuidade a partir da leitura como desafio.

A partir da leitura literária, é possível desafiar os alunos para produzirem discussões que ampliem o conhecimento do mundo, explorar questões relacionadas ao país e seus habitantes, em sua diversidade, oferecendo-lhes condições de adquirir novos saberes e também de aprender com os sentidos produzidos pela tradição. Esta relação se estabelece por meio dos usos que produtor e leitor da literatura fazem da língua, contribuindo para a compreensão de que ela é representativa da cultura.

A ampliação mencionada é necessária no espaço escolar, daí reafirmarmos a necessidade de partir do conhecido para o desconhecido, considerando o valor que a literatura desempenha para isso, também da valorização das experiências pessoais de leituras dos alunos. A ampliação é permitida pelas diversas leituras das quais nos apropriamos ao longo de nossas histórias como leitores. O leque diversificado de leituras que fazemos nos torna leitores mais críticos e consciente acerca da avaliação daquilo que lemos, podendo termos o poder de julgamento e de manifestação crítica da qualidade das informações dispostas no texto. É o conjunto de leituras que alargam e potencializam nosso senso crítico, à escola cabe uma condução adequada acerca do que se expressa nas afirmações mencionadas.

O próximo item tem a finalidade de apresentar a importância da sequência didática para a construção de um trabalho sólido e significativo com literatura. A respeito da ampliação de leituras e do desenvolvimento do senso crítico, respeitando as leituras de preferência dos alunos, construímos algumas sequências didáticas que intentam alargar os horizontes de leitura dos estudantes sem abandonar as funções que são próprias da natureza literária, partindo dos *best-sellers* da cultura de massa para o cânone.

As sequências desenvolvidas nesse trabalho foram inspiradas nos trabalhos de Cosson (2015) em que desenvolve propostas de sequências considerando um percurso metodológico organizado em: sequência básica composta por motivação, introdução, leitura e interpretação) e uma sequência expandida composta por motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, contextualização crítica, contextualização presentificadora, contextualização temática, segunda interpretação e expansão).

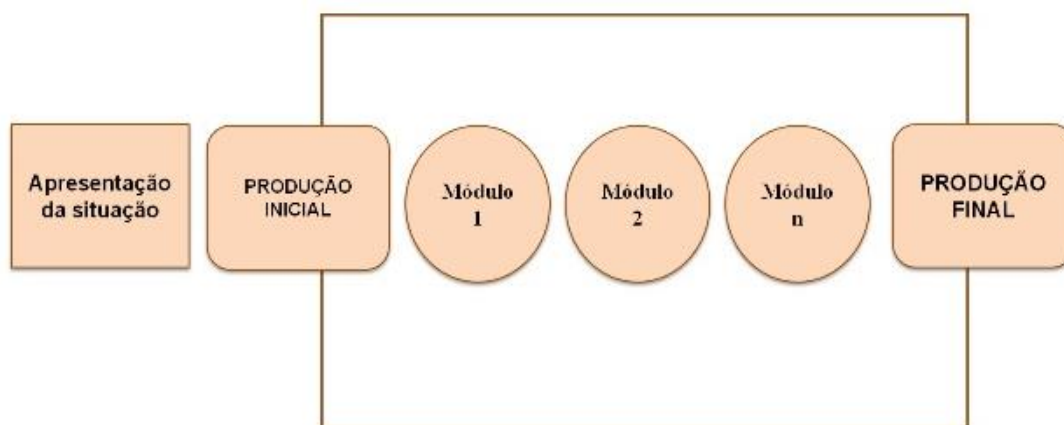
A proposta de Sim-Sim (2007) consiste na criação de sequências didáticas sobre o ensino da leitura e compreensão de textos, suas atividades consideram textos informativos, narrativos, do teatro, poesias e textos instrucionais. As atividades dirigem-se à base interpretativa dos textos, levando em consideração diferentes fatores como estrutura do texto (gênero), reconhecimento das características, do próprio gênero, bem como aspectos de interpretação e compreensão dos textos abordados no livro. A autora fornece uma lista dos textos utilizados em suas sequências didáticas.

7.3 Sobre a sequência didática

O trabalho pedagógico precisa atender a objetivos claros visto que são eles que definem os conteúdos que deverão ser abordados, a esse respeito é necessária uma sistematização de atividades para que os alunos possam internalizar e apropriarem-se dos conteúdos de maneira significativa. Atividades que suscitam interpretação, reflexão, senso crítico e atribuição de significados são importantes para a construção sólida de conhecimento. Com esse propósito as sequências didáticas têm sistematizado as práticas de sala de aula, com um trabalho que se norteia por uma sequência bem definida e por etapas as quais atendem as necessidades dos alunos. São realizadas para atender, especialmente o objetivo exposto, e por servirem como importante instrumento de ensino.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito, é caracterizada principalmente por: apresentação de uma situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo 3, módulo n, e produção final. Abaixo apresentamos o modelo de sequência proposto pelos autores

Figura 03 – Esquema de sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 98)

Oliveira (2013) define sequência didática como um conjunto de atividades conectadas que tem um percurso metodológico definido como um procedimento simples imbricadas em uma ação planejada para a delimitação de cada etapa com o objetivo de trabalhar os conteúdos das disciplinas de maneira integrada e dinâmica em favor do ensino-aprendizagem. A autora faz uma ampliação da teoria acima e a nomeia de sequência didática interativa, com aplicações mais definidas e um percurso mais elaborado. Oliveira (2013, p. 43) considera que

[...] uma proposta didático-metodológica que desenvolve uma série de atividades, tendo como ponto de partida a aplicação do círculo hermenêutico-dialético para identificação de conceitos/definições, que subsidiam os componentes curriculares (temas), e, que são associados de forma interativa com teoria (s) de aprendizagem e/ou propostas pedagógicas e metodologias, visando à construção de novos conhecimentos e saberes.

Nascimento (2009, p. 69) define as sequências didáticas: “são os dispositivos de organização dos conteúdos a serem didatizados sobre uma prática de referência”. As sequências desenvolvidas nesse trabalho atendem aos propósitos citados por Nascimento (2009) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) por definirem um trabalho que segue uma sistematização ordenada de atividades e atendem a objetivos definidos em favor de uma aprendizagem gradual e ao mesmo tempo, proporcionam uma interação mais aprofundada do aluno com o objeto de conhecimento.

Essas propostas são importantes para o trabalho metodológico do professor, dessa forma apresentam importantes contribuições que se definem com objetivos e propósitos bem definidos sobre o ensino de Língua Portuguesa na escola. A sistematização das atividades propostas pelos autores destinam-se a esse trabalho por favorecerem a proposta de intervenção que tomará as atividades de leitura, especialmente com o gênero romance, uma alternativa de viabilização à identificação do sujeito aluno com a escola, sentindo-se parte dela a fim de que a perceba como instituição que valoriza suas experiências de leitura.

Objetivamos mostrar que esse é um trabalho possível por meio de sequências didáticas por conceberem a prática dos gêneros na escola e a formação do leitor nas perspectivas: crítica, reflexiva e estética. Assim, oferecemos uma proposta de atividades com a literatura de cultura de massa e com a literatura canônica a partir das preferências dos alunos, aproximando-as para que se apresentem na escola de maneira proveitosa.

7.4 Proposta de sequência didática: falando em gostos...

Nossa proposta corresponde a quatro sequências didáticas em que se parte dos gostos e preferências dos alunos para a introdução e valorização de obras do cânone nacional, as quais serão lidas em paralelo com um dos *best-sellers* citados na análise e discussão dos dados. As abordagens feitas em cada uma das sequências tem objetivos diferentes e vislumbram os aspectos relacionados à leitura do texto literário, valorizando o prazer estético e o desenvolvimento da competência leitora em favor da formação crítica do leitor.

Esclarecemos que as seguintes habilidades do campo artístico-literário da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental são privilegiadas na proposta desenvolvida neste trabalho:

- (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.
- (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
- (EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.
- (EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. (BRASIL, 2017, p. 184).

Dessa forma as sequências didáticas foram distribuídas seguindo os princípios do trabalho metodológico desenvolvido por Bordini e Aguiar (1993) da seguinte forma: **SD1** - Sobre livros preferidos; **SD 2** – Sobre velhos conhecidos: leituras preferidas (Leitura e análise da obra *A culpa é das estrelas*); **SD3** – Distância estética e ruptura de horizontes de expectativas: desafio ao leitor; **SD 4** – Fusão e questionamento de horizonte de expectativas: criticidade e relações interpretativas; **SD5** – Ampliando os horizonte de expectativas: o professor como agente motivador da leitura de obras literárias na escola.

SD1 - sobre livros e leituras preferidos

Duração: 5 aulas (300 minutos)

Esta sequência de abertura tem como objetivo ampliar a visão da escola sobre as obras que estão no rol de preferências dos alunos, para tanto se configura como um espaço democrático de socialização dos livros que marcaram a vida deles como sujeitos leitores. Esse momento permite ao professor determinar e atender o horizonte de expectativas dos estudantes.

I - Objetivos específicos:

- Demonstrar a escola como um espaço aberto a preferências, de maneira que as leituras dos alunos sejam valorizadas e ampliadas;
- Valorizar as experiências de leitura dos alunos.

II - Público alvo: 9º ano do ensino fundamental

IV - Materiais:

- mosaico de capas impresso
- livros preferidos dos alunos,
- materiais para ornamentação simples (toalha, entre outros que ficam a critério do professor)

V - Habilidade da BNCC contemplada: (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

VI - Descrição da atividade:

Primeiro Momento – Sondagem diagnóstica sobre leituras preferidas (30 minutos)

Esse primeiro momento destina-se a uma breve discussão sobre as leituras preferidas dos alunos, o professor estabelece uma conversa sobre esse assunto de modo que possa ouvir o que os alunos tenham a dizer. Deixa os livres para expressar leituras preferidas a fim de fazer um diagnóstico sobre o que está ou faz parte do rol de preferências dos alunos. Nesse momento é importante que o professor se mostre empolgado com os textos ou livros lidos por eles e, que se possível, possa expressar também um pouco sobre seus gostos pessoais, mas sem tomar o

espaço dos alunos. Com essa sondagem, o professor construirá um mosaico de capas dos livros preferidos dos estudantes, portanto, é bom que no momento da conversa anote os títulos. Isso será bom porque, na hipótese de os alunos não terem mais acesso ao livro, poderão apresentá-lo pelo mosaico.

Segundo Momento – A proposta (30 minutos)

Essa segunda parte será destinada a apresentação da atividade aos alunos que é trazer para a sala de aula em dia combinado pelo professor o livro ou o texto (poema, conto, crônica, entre outros) que mais os tenha marcado como sujeitos leitores conforme discussão do primeiro momento e que apresentarão seu livro ou texto para a turma. Em caso de não terem mais acesso ao livro ou texto de sua preferência, os alunos podem imprimir a capa do livro ou o texto escolhido. Caso não tenham como trazer para a escola nem o livro físico ou as cópias sugeridas podem apresentá-lo citando o título e o autor e contando um pouco sobre a essência do texto ou livro.

- O professor, então, apresenta a proposta da atividade, pede que os alunos em dia combinado tragam para as aulas o livro que em sua história de sujeito leitor tenha lhes marcado, tocado de alguma forma. O título dessa sessão inicial será: Meu livro ou texto inesquecível.
- Nessa mesma etapa, o professor divide os alunos em dois grandes grupos, para que as apresentações sejam realizadas em dois momentos, o primeiro grupo fica no primeiro dia e o segundo grupo no segundo dia. Distribuídos nos horários normais das aulas. o professor pode escolher dias em que tenha duas aulas. Caso não disponibilize de horários seguidos pode distribuir em suas aulas, em mais dias.
- Marca as apresentações para uma semana após a apresentação da proposta da atividade.

Terceiro momento – A preparação (professor como articulador)

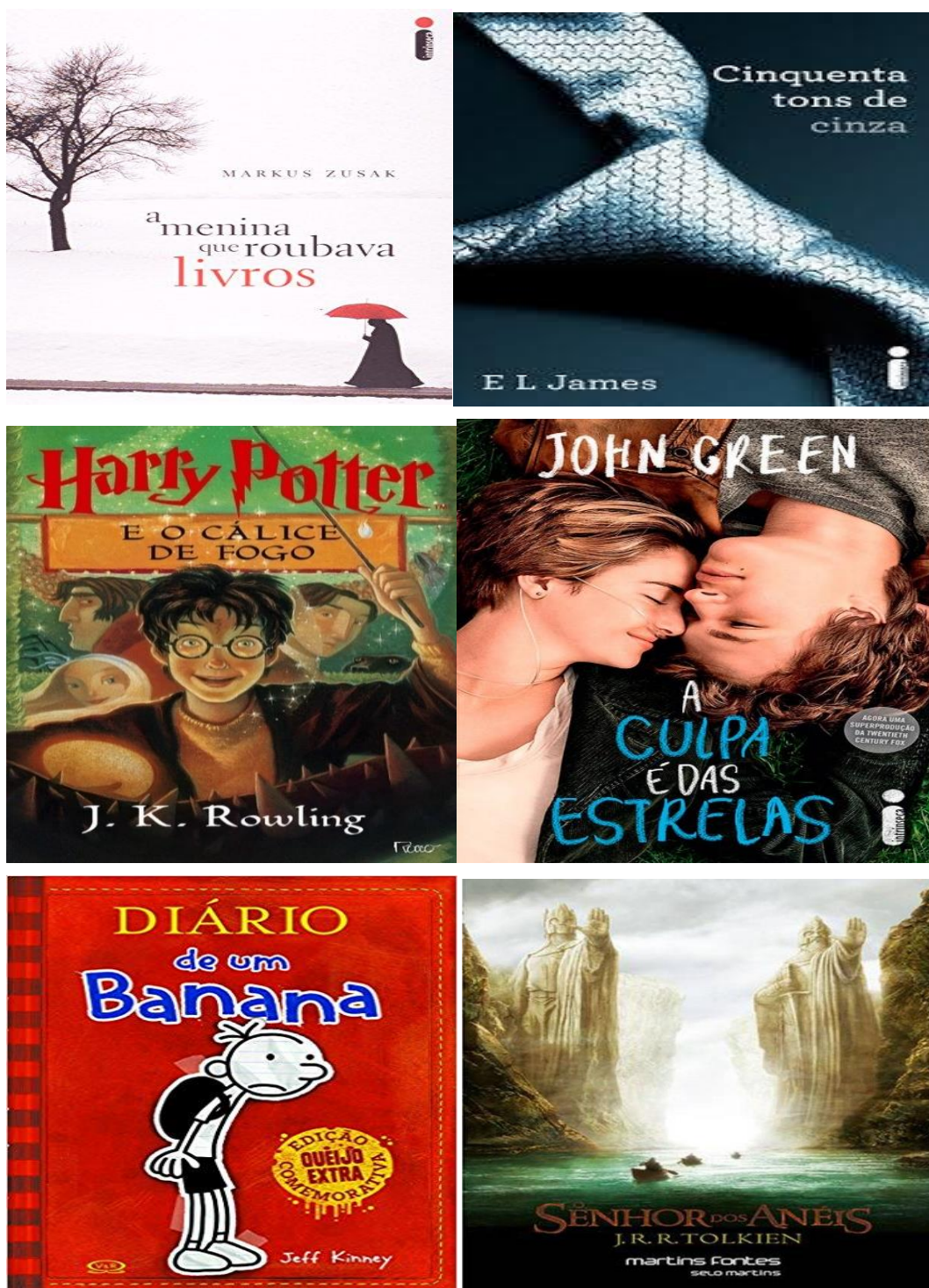
- Como terá uma semana de intervalo para realização da atividade, o professor analisa como procederá para a organização da biblioteca e a construção e impressão do mosaico.

Com relação a organização da biblioteca, solicita apoio da gestão escolar para que a equipe de limpeza da escola organize a mesa.

- Caso a escola disponha de computador e impressora, solicita apoio da secretaria da escola para a pesquisa das capas e impressão.
- Por critério prático, o professor realiza essa atividade na biblioteca, visto que é um espaço rodeado de livros e de leituras possíveis. Além disso, apenas precisa levar os alunos para esse espaço.
- Na escola o professor reserva um tempo para que uma das mesas da biblioteca seja arrumada com uma toalha para receber os livros que forem trazidos pelos alunos. Na parede da biblioteca o professor coloca o mosaico de capas. O ideal é que isso seja feito sem que tenham conhecimento, que seja surpresa. Por essa razão fazer a sondagem dos livros que os alunos mais gostaram de ler é indicada, tendo em vista que a construção de um mosaico com as capas de alguns dos livros preferidos seja uma das surpresas do primeiro momento. Para isso, o professor pode fazer na internet uma pesquisa para selecionar as capas ou trechos de textos citados pelos alunos. Se não for possível fazer com todas as capas ou textos escolhidos, pode selecionar alguns e com eles construir o mosaico, no entanto o ideal é que sejam todos.
- Se não optar pelo mosaico de capas, pode optar por algo mais simples como um mosaico de títulos. Para isso o professor escreve de maneira bem criativa os títulos citados pelos alunos em uma ou mais cartolinas. Isso pode ser feito nos horários pedagógicos do educador.
- É ideal que as obras do primeiro grupo sejam compartilhadas em um só dia.
- Outras escolas podem apresentar outras obras de preferências, é apenas uma questão de adequação a outras realidades de leitura.
- O mosaico abaixo é um exemplar do que pode ser feito com as obras citadas pelos alunos. Ele deve ser impresso em tamanho adequado para que seja fixado na parede da sala e que ao chegarem, os alunos possam lê-lo e identificar-se com alguma obra, ou que percebam que obras próximas de suas realidades e do seu universo de leitura foram contempladas.

Figura 04 – Mosaico de capas I

SOBRE LIVROS PREFERIDOS



Fonte: <https://www.google.com/search?tbm>

- Na biblioteca deve ser preparada uma mesa em que serão postos todos os livros trazidos pela turma. É bom que ela seja ornamentada para que fique atrativa aos alunos. Nessa mesma mesa devem estar dispostas cadeiras para formar uma mesa redonda de

compartilhamento de experiências leitoras. As outras carteiras devem ser distribuídas para atender a demanda de alunos que não estiverem se apresentando, a fim de que todos fiquem sentados para ouvir e contribuir com as apresentações dos colegas.

Quarto Momento – Sobre o primeiro dia de apresentações (2 aulas - 120 minutos)

- Antes de dispor as cadeiras e depois de cada aluno dispor seu livro na mesa, todos são convidados a dar uma olhada nas obras dos colegas, e manter uma conversa prévia com eles sobre elas, verificando da lista trazida aquelas que mais lhe chamam atenção e que se interessariam por ler.
- O professor deve também olhar as obras dos alunos e interagir com eles sobre os livros trazidos de forma que se familiarize com as preferências dos alunos, caso sejam para ele desconhecidas. Para isso pode fazer alguns questionamentos como:
 1. O que os motiva as escolhas de leituras selecionadas?
 2. O Que procuram numa leitura e porque elas os encantam?
 3. Como tiveram acesso a elas?
 4. Tiveram alguma influência de alguém para lê-las?
- O mosaico deve ser retomado, o professor perguntará: há algum livro preferido no mosaico de capas? (como a sondagem já fora feita, certamente haverá livros preferidos dos alunos, isso é ótimo para manter diálogo sobre as leituras que os alunos gostam).
- Depois, os alunos são convidados a apresentarem seus livros por relação de afinidade de gênero ou temática. Os livros que forem repetidos devem ser agrupados de forma que os alunos compartilhem em conjunto suas experiências.
- Nas apresentações, todos devem inicialmente explicar: Por que esse livro ou texto é o meu preferido?
- Na hipótese de não terem como levar o livro físico, o professor os orienta que podem aponta-lo no mosaico e iniciar a apresentação ou apenas citar o título do livro ou texto e autor e então apresenta-lo.
- Cada aluno terá 10 minutos no máximo para responder ao questionamento acima. Assim, considerando, uma turma de 25 alunos é necessário reservar duas aulas para metade da turma e mais duas para a outra metade.

- O professor deve conduzir as apresentações controlando o tempo de apresentação de cada aluno. De maneira que quaisquer questionamentos ou curiosidade sobre a obra que possa surgir no momento da apresentação sejam anotados pela turma para no final serem perguntados.
- Para interagir com os alunos e as histórias, é bom que o professor se aproprie de alguns enredos a fim de mostrar a eles conhecimento dessas histórias, assim se sentirão mais seguros na exposição de seus livros preferidos.
- Para essa apropriação poderá fazer pesquisas na internet acerca de bases críticas das obras ou de resenhas, vídeos ou quaisquer outros meios que o auxiliie nesse sentido. Não precisa pesquisar todos os enredos, apenas alguns.
- Deve ser aberto também espaço para que os alunos participem das apresentações dos colegas, fazendo comentários, avaliações e questionamentos sobre as obras apresentadas, por essa razão ao final das apresentações isso deve ser feito.
- Nas apresentações, o professor pode ressaltar do mosaico de capas, comentários mais aprofundados acerca da obra *A culpa é das estrelas*, visto que está entre as mais lidas pelo público da pesquisa deste trabalho e que será abordada na SD3. Outras possibilidades podem ser traçadas, isso depende do resultado da sondagem feita previamente pelo professor em sala de aula, assim podem ser comentadas e escolhidas outras obras.
- Essa obra foi escolhida para esse aprofundamento porque servirá de base para um estudo comparado com a obra *Inocência* de Visconde de Taunay com a qual mantém relação de intertextualidade temática¹⁷, com isso pretendemos mostrar aos alunos as proximidades existentes entre elas e que as obras canônicas também são interessantes.
- Ao final, o professor deverá lançar um questionamento: Das obras apresentadas, quais fariam parte da minha lista de leituras? Essa questão será lançada aos alunos e aqueles que desejarem responder terão esse espaço.
- Reserva um tempo para que os alunos possam trocar livros entre si.

Quinto Momento – Sobre o segundo dia de apresentações (2 aulas - 120 minutos)

¹⁷ Quanto à intertextualidade temática, Koch, Bentes e Cavalcante (2012) destacam, entre outros aspectos, o fato de um tema recorrente, ao longo do tempo, aparecer em textos produzidos em determinadas áreas de produção. As autoras citam, por exemplo, o tema do usuário em *O Avarento*, de Molière, e em *O santo e a porca*, de Ariano Suassuna. Em nosso caso, postulamos a existência de um tema comum entre as duas obras estudadas: o amor dedicado e fiel em face da doença incurável.

- O professor faz o mesmo procedimento de atividades do primeiro grupo, os pontos que seguem referem-se ao fechamento final da atividade realizada no segundo e último dia de apresentações.
- Procede ao fechamento da atividade ou pede aos alunos que o façam. Nesse momento, é importante buscar ressaltar o que ficou das histórias compartilhadas, fazendo um breve apanhado geral delas. Por essa razão, pode ser pedido que os alunos anotem pontos que lhes chamem atenção ou curiosidades nas histórias contadas pelos colegas.
- O professor leva dois livros de sua preferência para mostrar no último dia das apresentações e escolhe um para compartilhar o enredo.
- É interessante que possa fazer uma dedicatória no livro apresentado e sorteá-lo entre os alunos. Fazendo com que tenham contato com leituras que os desafiem, diferentes daquilo que estão acostumados. O professor pode já fazer o sorteio do livro que será lido pela turma na sequência 2 (SD 3) - a obra *Inocência* de Visconde de Taunay caso o tenha.

SD 2 – Sobre velhos conhecidos: leituras preferidas (Análise da obra *A culpa é das estrelas*)

Duração: 30 aulas (1.800)

Esta sequência tem como objetivo valorizar as leituras que os alunos já fazem, para tanto, elege-se uma obra que seja pertencente ao repertório pessoal de leitura dos alunos, partindo de horizontes de expectativas que lhes são conhecidos. Como a sondagem já fora feita na SD1, fica mais fácil definir que obra pode ser selecionada pelo professor para essa SD.

I - Objetivos específicos:

- valorizar experiências de leitura dos alunos a partir daquilo que lhes é conhecido;
- Reconhecer-se como leitor valorizado pela escola.

II - Materiais:

- xérox de depoimentos sobre a obra *A culpa é das estrelas*;
- Obra contemplada para leitura: *A culpa é das estrelas*
- Datashow;
- Computador;
- Caixa de som.

- Filme *A culpa é das estrelas* (acesso no site: <https://youtu.be/mnQv5UnEeu4>)

III - Habilidade da BNCC contemplada: (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

VI - Descrição da atividade:

Primeiro momento -Motivação (uma aula – 50 minutos)

- O professor antes de anunciar a obra a ser lida faz o procedimento de verificação na biblioteca da escola, ou biblioteca de outras escolas do bairro a fim de garantir o acesso de todos os alunos à obra escolhida para leitura.
- Pode fazer o procedimento de disponibilizar em PDF nos celulares ou computadores caso os alunos os tenham. A cópia em PDF pode ser adquirida no site: https://www.intrinseca.com.br/upload/livros/1cap_culpadasestrelas.pdf
- Pode também sugerir a aquisição de cópias impressas à gestão da escola.
- Essa primeiro momento será dedicado à visualização e comentários de um vídeo de três minutos e três segundos no youtube intitulado “histórias que celebram a vida” disponível no site: <https://www.vencerocancer.org.br/videos-2/depoimentos/>
- O vídeo traz o depoimento de várias pessoas que venceram o câncer e o ressignificado que a vida ganhou.
- O professor exhibe o vídeo e pede que os alunos expressem seus sentimentos e avaliações acerca do que viram.
- Interage junto com eles conduzindo as participações e expressando opinião sobre o vídeo.
- Apresenta o livro *A culpa é das estrelas* de John Green e o anuncia como leitura.
- Explora a capa do livro para estabelecer junto com os alunos relações com o vídeo assistido.

- Após a apresentação da leitura do livro *A culpa é das estrelas* anuncia que os alunos passarão por etapas de acompanhamento.

Segundo Momento – Acompanhamento de leitura I (1 aula – 60 minutos)

- O professor pede que os alunos formem duplas e para cada dupla entrega uma cópia de depoimentos de leitores e pessoas que assistiram ao filme. Abaixo alguns depoimentos que podem ser entregues aos alunos:

DEPOIMENTO I –

Um presente para os fãs. Prepare-se para chorar. *A Culpa é das Estrelas* arranca nossos corações e pisa em cima. Digo isso até mesmo para quem ainda não leu o livro, pois meu marido que não leu, dizia que a história do livro era ‘clichê’, saiu com os olhos tão inchados de chorar quanto os meus. Ainda estou me recuperando... Mas vamos lá. O filme é muito fiel ao livro e os atores simplesmente foram possuídos pela alma dos personagens. É leve, engraçado, pesado, dramático... Todos os sentimentos que afloraram em mim lendo o livro transbordaram com o filme. Até mesmo o Willem Dafoe que, quando anunciado como Peter Van Houten eu detestei (pois foge da descrição física do personagem), me deu um belo tapa na cara com sua interpretação. Shailene Woodley e Ansel Elgort são definitivamente Gus e Hazel. Eles passam emoção e verdade até nas cenas em que nada é dito. Uma sensibilidade e competência impressionantes para atores tão jovens. Nat Wolff interpretou muito bem nosso querido Isaac. Trazendo-nos várias cenas hilárias e nos mostrando a faceta maléfica do John Green rs., que nos faz rir para em seguida nos fazer desidratar de tanto chorar. Laura Dern e Sam Trammell interpretam a mãe e o pai de Hazel, respectivamente. E os fazem tão bem, que temos vontade de rouba-los para a vida real. Eles são fantásticos. Adaptação de roteiro, interpretação, direção, fotografia, edição, trilha sonora... Tudo de muita qualidade. Quem já era fã de John Green se deliciará com este presente, e precisará de uns dias para se recuperar. E quem ainda não conhecia, não tirará essa história da cabeça por um bom tempo. Recomendadíssimo!

DEPOIMENTO II-

PERFEITO!!!! O filme é TDB, emocionante, lindo, todas as partes mais significativas e esperadas do livro estão presentes no filme intocáveis... Claro que pra quem leu o livro, sabe que vai ficar de fora muita coisa, porque o livro é muito mais completo... mas o filme não deixou nadinha a desejar. AMEIIIIIIII!!!

DEPOIMENTO III –

Nunca li o livro, de fato como a maioria dos homens fui por causa da namorada, mas como um fã de romance me deparei com um dos melhores que já vi na minha vida..adorei a sacada do autor dos dois terem cancer, sempre nos filmes apenas a mulher tem... Acede tem uma sacada unica...parabens ao autor do livro e para os responsaveis pela adaptacao p o cinema...ficou realmente otima...e pelo o que leio ficou 95% fiel ao livro...o que e otimo.

DEPOIMENTO IV –

É muito gratificante ir ao cinema e saber que investiu seu dinheiro em um filme sensacional! A Culpa é das Estrelas é realmente um filme que dá uma bela lição de vida. Mostrando-nos uma mensagem, que nem um câncer que destrói tantas pessoas, pode fazer paramos nossa grande jornada, que é a vida. É difícil saber se choramos ou caímos na gargalhada. É quase impossível de não ouvir alguma pessoa próxima a você no cinema sem estar chorando. Mas que é um filme que causa uma grande explosão de sentimentos, com certeza é. Creio eu, que a pessoa que já teve algum câncer, ou presenciou a doença de um familiar ou amigo, se torna difícil acompanhar o filme. Que caracteriza este tema tão claramente. O filme cria um forte elo com quem assiste ao filme, fazendo com quem assiste imaginar, como é ter um câncer. O filme faz recorda-se a Romeu e Julieta, que viviam um amor proibido, graças ao ódio entre Montecchios e Capuletos. O mesmo sentido se insere entre Hazel e Gus. Mais a única barreira entre este belíssimo amor, é a própria vida. Entre este e muitos outros fatores. Faz os que assistem sentir um tsunami de sentimentos. Até recomendo levar um lenço quando forem assistir ao filme, pois é quase impossível de não cair aos prantos. O filme é uma adaptação do livro feito por Jonh Green, que toca e sensibiliza o coração de qualquer um, com o tema tão delicado como o câncer na adolescência. É curioso como Hazel e Gus, brincam com sua doença no filme, como se fosse algo natural da vida. O filme ainda se torna mais apreensivo, pois ele não se torna corrido.

Como tantas adaptações em filme de obras literárias. A novata no Shailene Woodley brilha e encanta qualquer um como Hazel. Que vem desde seus choros, risos até o jeito de ser da personagem. A mesma coisa para Ansel Elgort. Que dá um show como Augustos. Então digo e sempre recomendarei, que *A Culpa é das Estrelas* é um filme encantador! Que nos faz ver a vida de outro modo. Que nem um furacão de decepções nos devem arrancar do chão. E que devemos nos manter firmes, independente de doenças, que temos que seguir em frente, pois temos um longo caminho para ser percorrido.

DEPOIMENTO V –

A Culpa é das Estrelas, não mesmo a culpa é do John Green. Que fez com que a cabeça de milhares de adolescentes, adultos e idosos fosse ao delírio. O tal João Verde teve o poder de mudar a vida de muitas pessoas simplesmente retratando um assunto muito vivido, o câncer. Essa simples palavra com grande significado tem o poder de virar o mundo de alguém de cabeça para baixo, assim como aconteceu com Hazel Grace e Augustus Waters. Dois jovens em um mundo totalmente preso aos olhos da humanidade, onde estar morrendo é parar de viver. Mas não para esse casal, que tenta aproveitar o máximo de tempo que resta, encontrando respostas, cavando choro e descobrindo a paixão. O romance *A Culpa é das Estrelas*, não só retrata a vida de dois adolescentes que sabem que suas vidas podem acabar a qualquer momento, trata-se de uma história vivida, por apenas pequenos infinitos.

Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-218926/criticas/espectadores/>

- O professor pede que os alunos procedam a leitura silenciosa dos depoimentos, em seguida pede que 5 duplas façam a leitura em voz alta dos textos recebidos, de modo que cada dupla fique responsável pela leitura de um depoimento.
- Após a leitura, o professor pergunta aos alunos qual ou quais dos depoimentos lidos seria o depoimento que dariam no atual momento de leitura, considerando tudo que foi lido por eles da obra *A culpa é das estrelas*.
- Explica a eles que em caso de divergência dos depoimentos, se eles não concordarem com o que leram que se sintam à vontade para expressar o que seria prioridade em seus depoimentos considerando a obra lida.
- Pede que os alunos continuem a leitura da obra e confirmem ou não o que foi expressado nos depoimentos analisados e os eventuais novos depoimentos que possam ter surgido nesse primeiro momento de acompanhamento segundo suas opiniões pessoais.

Terceiro Momento – Acompanhamento de leitura II (1 aula – 60 minutos)

- O professor desenvolve essa atividade após 25 dias do anúncio da proposta de leitura.
- Esse primeiro momento é destinado a análise de dois vídeos expressando a opinião da crítica sobre a obra e adaptações para o cinema, são vídeos curtos de 5 minutos, intitulados de “A culpa é das estrelas – crítica” disponibilizados no site: <https://www.youtube.com/watch?v=f2a8qs3uErQ>
- O professor exhibe o vídeo para os alunos.
- Pede aos alunos que a partir de tudo que já conseguiram ler da obra procedam análise dos vídeos e expressem suas avaliações sobre as avaliações da crítica, ressaltando o que concordam ou discordam das afirmações dos críticos.
- O professor pede aos alunos que se dividam em grupos de 5 pessoas e construam uma pequena crítica sobre o que já leram, seja positiva ou negativa. Para isso respondem a seguinte pergunta: Se eu fosse crítico o que eu diria?
- Orienta os alunos que construam a crítica e a entreguem na próxima aula.
- Reserva-as para o último momento que é a culminância dessa SD.

Quarto Momento – Culminância- exibição do filme *A culpa é das estrelas* (3 aulas - 180 minutos)

- Aos 30 dias do anúncio da leitura do livro, o professor procede a realização dessa atividade.
- Reserva para esse dia Datashow, computador e caixa de som.
- As carteiras dos alunos devem ser deixadas na sua ordem natural.
- Recebe os alunos e anuncia a exibição do filme *A culpa é das estrelas*, pede que todos sentem em seus lugares para apreciarem ao filme.
- Combina com a gestão da escola a possibilidade de serem fornecidas pipocas para os alunos.

- Pode também combinar a atividade com os alunos anunciando-a dias antes para combinar entre os alunos a possibilidade de colaboração deles para comprar as pipocas e refrigerantes caso queiram.
- Orienta que os alunos atentem para a adaptação cinematográfica da obra e tentem verificar se tudo que está na obra foi abordado no filme.
- Após a exibição do filme, solicita a participação dos alunos para a leitura das críticas escritas no momento anterior dessa SD.
- Pede que os alunos confirmem ou não suas críticas e se desejam acrescentar alguma informação ou avaliação.
- Procede a análise comparativa entre o filme e o livro, explorando diferentes aspectos como: temas, personagens, construção da narrativa, sentimentos, impressões, conhecimento, apreciação crítica, o que ficou da obra em cada um deles, o que acharam da experiência de leitura, que sugestões fazem para outras leituras, entre outros aspectos.
- Nesse momento, o professor pode elaborar uma análise crítica da obra e do comparativo entre a narrativa escrita e sua adaptação para o cinema e faz o fechamento da atividade. Caso algum aluno deseje fazer o encerramento com essa apreciação crítica, o professor dará espaço a ele, nesse caso pode fazer as interferências acrescentando informações que sejam indispensáveis e não sejam ditas pelos alunos.

SD 3 – Distância estética e ruptura de horizonte de expectativas: desafio ao leitor

- Duração: 30 aulas (1.800 minutos)

Esta sequência intenta mostrar aos alunos novos caminhos de leitura, funcionando como um desafio às leituras que eles já fazem e conhecem. O objetivo é alargar horizonte de expectativas de forma com que percebam que, fora de suas preferências, também existem leituras prazerosas.

I - Objetivos específicos:

- vivenciar novas experiências de leitura;
- Perceber a obra canônica e o prazer estético que apresenta;
- Ampliar horizonte de expectativas;

II - Materiais: papel sulfite,

- pincel,
- lápis de cor,

- xérox de um trecho da obra *Inocência*.
- Obra contemplada para leitura: *Inocência* de Visconde de Taunay
- Datashow
- Computador
- Caixa de som

III - Habilidade da BNCC contemplada: (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

IV- Descrição da atividade:

Primeiro momento -Motivação (uma aula – 50 minutos)

- Inicialmente, o professor distribui à turma um trecho da obra *Inocência* de Visconde de Taunay e pede que os alunos procedam a leitura silenciosa.
- Pede que um dos alunos faça a leitura do trecho, o ideal é que seja um trecho bastante impactante, para que eles se sintam motivados a conhecer o texto por inteiro. Para isso, o professor leva o trecho abaixo:

TRECHO PARA LEITURA

Rapidamente passou a pobrezinha a mão pelo rosto para apagar os vestígios de copioso pranto, com passo quase seguro penetrou na sala. Estavam Pereira e Manecão sentados junto à mesa. O anãozinho Tico aquecia-se aos pálidos raios de um Sol meio encoberto e, sentado à soleira da porta, brincava com umas palhinhas.

— Estou aqui, papai, disse Inocência em voz alta e um pouco trêmula.

Encarou-a Manecão com ar entre sombrio e apaixonado. Julgou dever dizer alguma coisa.

— Até que afinal a dona saiu do ninho... E que hoje o dia está de sol, não é?

A moça nada lhe respondeu; fitou-o com tanta insistência que o fez abaixar os olhos.

— Ela esteve doente, desculpou Pereira.

E voltando-se para a filha:

— Sente-se aqui bem perto de nós... O Manecão quer conversar com você em negócios articulares.

— Bem percebe ela, observou o desazado noivo intentando abrir o motivo para risos. Inocência replicou em tom incisivo:

— Não percebo.

— Está se... fazendo de... engraçada, balbuciou Manecão. Pois já... se esqueceu... do que tratei com seu pai?... Parece que comeu muito queijo.

Com a mesma entoação e cortando-lhe a palavra retorquiou ela:

— Não me lembro.

Houve uns minutos de silencio.

Acumulava-se a cólera no peito de Pereira; seus olhares irados iam rápidos de Manecão à imprudente filha.

— Pois, se você não se lembra, disse ele de repente, eu cá não sou tão esquecido,

— Ora, recomeçou Manecão levantando-se e vindo recostar-se à beira da mesa para ficar mais chegado à moça, faz-se de enjoada a toa... o nosso casamento...

— Seu casamento? — perguntou Inocência fingindo espanto.

— Sim...

— Mas com quem?

— Ué, exclamou Manecão, com quem há de ser... Com mecê...

Pereira fora-se tornando lívido de raiva.

O anão acompanhava toda essa cena com muita atenção Cintilavam seus olhinhos como diamantes pretos; seu corpo raquítico estremecia de impaciência e susto.

A resposta de Manecão, levantou-se rápida Inocência e, como que acastelando-se por detrás da sua cadeira, exclamou:

— Eu? .. Casar com o senhor?! Antes uma boa morte!... Não quero... não quero... Nunca... Nunca...

Manecão bambaleou.

Pereira quis por-se de pé, mas por instantes não pôde.

— Está doida, balbuciou, está doida.

E, segurando-se à mesa, ergueu-se terrível.

— Então, você não quer? — perguntou com os queixos a bater de raiva.

— Não, disse a moça com desespero, quero antes...

Não pode terminar.

O pai agarrara-a pela mão, obrigando-a a curvar-se toda. Depois, com violento empurrão, arrojou-a longe, de encontro à parede.

Caiu a infeliz com abafado gemido e ficou estendida por terra amparando o peito com as mãos. Mortal palidez cobria-lhe as faces e de ligeira brecha que se abria na testa deslizavam gotas de sangue. Ia Pereira precipitar-se sobre ela como para esmagá-la debaixo dos pés, mas parou de repente e, levando as mãos ao rosto, ocultou as lágrimas que dos olhos lhe saltavam a flux.

Manecão não fizera o menor gesto. Extático assistira a toda essa dolorosa cena. A fisionomia estava impassível, mas, por dentro, seu coração era um vulcão. Lúgubre silêncio reinou por algum tempo naquela sala.

O anão chegara-se a Inocência, tomando-lhe uma das mãos: depois, a fizera sentar e, no meio de carinhos, mostrara-lhe por sinais a necessidade de retirar-se. A custo pôde ela seguir aquele conselho. Quase de rastos e ajudada por Tico é que saiu da presença do pai e de seu perseguidor. Nenhum movimento fizeram os dois para retê-la. Calados como estavam, deixaram-se ficar de pé, um ao lado do outro, ambos acabrunhados pela grandeza daquela desgraça.

Fonte: TAUNAY, Visconde. *Inocência*. São Paulo: Saraiva, 2009.

- Após a leitura é aberto espaço para breve discussão. O professor pergunta o que os alunos compreenderam do trecho. Que recepção fazem dele. O que mais chamou a atenção. Se casos como esse ainda acontecem na sociedade, enfim, deixa que participem livremente expressando suas opiniões acerca do trecho, no entanto deve controlar os comentários para que não fujam do que se inscreve no trecho em análise e possíveis contextos que podem ser retomados.
- Então, exibe o trailer do filme *Inocência*.
- Pergunta aos alunos se os comentários realizados sobre o trecho se confirmam ou divergem do trailer do filme apresentado. Mantém uma pequena discussão acerca dessa comparação.
- Convida os alunos a conhecerem essa história na *Íntegra* e conhecerem o que o destino reservou à *Inocência* no curso da obra.
- O professor apresenta o livro físico que será lido pela turma e retoma o momento do sorteio da SD 2 caso o livro sorteado tenha sido *Inocência*.

- Diz que os alunos lerão o livro em suas casas, para isso terão um período de 30 dias e passarão por atividades de acompanhamento.
- Junto com os alunos o professor combina um dia para acompanhamento da leitura, o ideal é que seja depois de um período de 5 dias do início da leitura.
- Diz que o capítulo I será o objeto de análise desse primeiro acompanhamento

Professor como articulador

- Antes de escolher o livro é necessário que o professor visite a biblioteca da escola e escolha a obra que disponibilize um número considerável de exemplares, visto que dessa forma garantirá o acesso à obra por todos os alunos. O importante é que seja selecionada uma obra canônica e que o professor abra caminhos para a fruição dessa leitura.
- Em caso de a biblioteca não apresentar exemplares para toda a turma, o professor combina com os alunos a disponibilidade da obra em PDF para aqueles que dispõem de celular ou computador ou pode combinar com a gestão a possibilidade de algumas cópias serem impressas. A impressão das cópias é bom porque elas podem ser deixadas na biblioteca para serem usadas por outras turmas e em outras atividades.
- O professor pode consultar o livro em PDF no site http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/inocencia.pdf
- Os dias não especificados na SD (correspondente às aulas) serão destinados às leituras em casa da obra selecionada.

Segundo Momento – Acompanhamento da leitura I - painel das representações a partir da leitura do capítulo I “O sertanejo” (2 aulas - 120 minutos)

- O professor divide os alunos em grupos de 5 pessoas. Cada um deles recebe folhas de papel sulfite, lápis de cor e pincel.
- Para a construção do painel, o professor deve considerar a leitura que os alunos já fizeram do primeiro capítulo da obra e pedir que mediante esse conhecimento também projetem uma leitura sobre aquilo que esperam acontecer com Inocência e como se comportará no restante da narrativa.

- Os alunos orientados pelo professor mediante leitura do primeiro capítulo, fazem um desenho e descrição do perfil da jovem Inocência.
- O professor pede que os alunos considerem a descrição do espaço que é feito nesse primeiro capítulo e situem o perfil da jovem Inocência.
- Após as produções, as representações feitas são aleatoriamente distribuídas entre os grupos, de modo que ninguém fique com o seu trabalho. Feito isso cada grupo comenta e explica o trabalho do outro.
- O professor faz as intervenções que achar necessárias mediante os comentários expressos pelos alunos, complementando aquilo que for necessário.
- Em seguida cada trabalho apresentado é fixado em mural criado pelo professor. Que deverá ser fixado na parede da sala e retomado para análise na última etapa dessa SD.

Terceiro Momento – Acompanhamento da leitura II - Entrevista com Inocência (2 aulas - 120 minutos)

- Essa atividade deve ser feita 15 dias após o início do anúncio da atividade, ou seja, duas semanas após o primeiro acompanhamento.
- O professor anuncia que os alunos vão fazer uma entrevista com Inocência.
- Divide os alunos em 5 grupos, os mesmos da construção do painel.
- Em sala de aula, o professor anuncia que os alunos têm uma aula para construir cinco perguntas que deverão ser dirigidas a Inocência, o ideal é que perguntem aquilo que realmente desejam saber dela, buscando explorar as partes da obra que já foram lidas.
- O professor os orienta na elaboração dos roteiros.
- Após a formulação dos roteiros de perguntas, o professor pede a participação de cinco meninas que desejem representar Inocência para responde-las.
- Procede a uma numeração dos roteiros (numerando-os em 1, 2, 3, 4, 5) e faz um sorteio de modo que cada Inocência fique com um roteiro para responder.
- Pede a participação de 5 meninos para serem os entrevistadores.
- A segunda aula (50 minutos) é destinada à entrevista, de modo que para cada grupo são reservados 10 minutos para as respostas dadas por Inocência ao roteiro sorteado.
- O professor solicita que os alunos organizem a sala em círculo e que centralizem duas carteiras para o entrevistado e entrevistador.

- O professor deve controlar as participações para que não ultrapassem o tempo de 10 minutos de cada grupo.

Quarto Momento I - Produção de depoimentos - Minha vida no sertão nordestino. (orientações) (1 aula - 60 minutos)

- O professor realiza essa atividade dois dias após a realização do terceiro momento, serão dadas orientações de como proceder para a elaboração da atividade final de leitura.
- O professor divide a turma em dois grandes grupos.
- Anuncia que a atividade de encerramento da leitura da obra será a produção de dois depoimentos, um de cada grupo. Cada depoimento terá duração de e 20 minutos.
- Orienta que na produção, os alunos devem eleger um dos personagens da obra para descrever e expressar como é a vida no sertão nordestino. Para isso, devem se portar como se a própria personagem falasse e respeitar a linguagem presente na obra, buscando imitar comportamentos e valores circunscritos na narrativa, inclusive que podem expressar suas subjetividades e ampliar as percepções de cada personagem escolhido.
- Os depoimentos podem ser gravados com o celular ou com câmera. Como os alunos tem mais acesso ao celular, o professor sugere que eles gravem e salvem o arquivo no aparelho e no dia das apresentações levem-no para as aulas.
- Como são dois grupos numerosos, certamente haverá mais de um celular.
- O professor orienta aos alunos que a construção de um roteiro com os eventos marcantes da vida da personagem escolhida auxilia na condução dos depoimentos, de modo que assim eles podem ater-se aos fatos importantes da vida do personagem selecionado.
- Coloca-se à disposição para quaisquer orientações na produção dos roteiros, estes podem ser feitos na casa dos alunos e na escola o professor pode avaliar.
- Como culminância o professor marca o dia em que serão expostos os depoimentos.
- Avisa que um dia antes das apresentações verá os arquivos no celular dos alunos, pede que os grupos tragam o aparelho celular para a escola. Pode combinar de visualizar os depoimentos com um representante dos grupos em dois momentos do recreio da escola, esse encontro pode ser na biblioteca.

Quinto Momento – Chegou o dia das apresentações dos depoimentos (2 aulas - 120 minutos)

- O professor faz a reserva para esse dia de computador, data show e caixa de som.
- Deixa a sala de aula em sua organização corriqueira quanto à disposição das carteiras, assim ficará mais fácil de visualização.
- Reafirma aos alunos que os depoimentos devem obedecer a um tempo de 20 minutos, assim os dois grupos terão um tempo de 40 minutos. Os outros minutos serão destinados a apreciação dos alunos sobre os depoimentos apresentados, bem como para comentários gerais sobre a obra lida.
- Faz a exibição dos dois depoimentos.
- Após as exibições é importante que o professor conduza a uma análise de confronto das leituras já realizadas na primeira SD com a obra lida, retomar o painel das representações é importante para o aprofundamento das análises. O professor deve dar espaço para que os alunos se expressem livremente acerca da comparação das obras de suas preferências e a apresentada a eles pelo professor. Perguntará aos alunos se se sentiram desafiados com a leitura da obra *Inocência* e por que. Então, faz as considerações que forem necessárias e esclarece possíveis dúvidas sobre a obra que possam surgir.
- Esse é um exercício de percepção de distância estética entre as obras que os alunos já conhecem e a apresentação de novos horizontes de leitura, para tanto o professor deve fazer com os alunos percebam essa distância como uma oportunidade para o conhecimento de novas leituras e que as percebam também como agradáveis, pois permitem fruição assim como suas leituras preferidas.

SD 4 – Fusão e questionamento de horizonte de expectativas: criticidade e relações interpretativas

Duração: 30 aulas (1.800 minutos)

Esta sequência objetiva mostrar a comparação entre as experiências de leituras procedidas na SD1, SD2 e SD3 de forma que os alunos sejam capazes de questionar seu horizonte de expectativas através de uma análise comparativa entre as obras *A culpa é das estrelas* e *Inocência*. Para essa atividade pode se considerar qualquer obra que tenha sido levada pelos alunos na SD1, o importante é que os alunos confrontem a obra de sua preferência com outra apresentada como desafio que os tire de suas leituras habituais. Como precisamos construir a sequência de forma detalhada, optamos por selecionar uma das obras mais citadas

pelos alunos como preferência de leitura apontada no questionário e entrevista realizados nessa pesquisa.

I - Objetivos específicos:

- Questionar horizonte de expectativas através das obras *A culpa é das estrelas* e *Inocência*;
- Comparar experiências de leitura já realizadas pelos alunos;

II - Materiais:

- Obras para leitura: *A culpa é das estrelas* de John Green e *Inocência* de Visconde de Taunay.
- xérox das capas dos filmes *A culpa é das estrelas* e *Inocência*
- Datashow
- Computador
- Caixa de som
- Celulares dos alunos

III - Habilidades da BNCC contempladas: (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros (EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc; (EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.

IV - Descrição da atividade:

Primeiro Momento – Motivando e definindo os caminhos da atividade – (1 aula- 60 minutos)

- O professor leva para sala de aula os dois trailers dos filmes, um do filme *A culpa é das estrelas* e outro da obra *Inocência* e os exhibe para a turma., nesse primeiro momento, estabelece paralelos iniciais entre as obras e convida a turma a participar.
- Retoma as considerações feitas sobre a obra *A culpa é das estrelas* na SD1e SD2, caso essa obra não tenha sido apresentada por nenhum aluno na SD1, o professor deixa que os alunos comentem livremente os vídeos, apenas controla a participação dos alunos.
- É bom incitá-los também sobre a análise já realizada da obra *Inocência* de modo a favorecer comparações entre as obras já lidas.
- Anuncia que os alunos farão nas aulas seguintes atividades de comparação entre as obras lidas.

II Momento – Intervalo – Por razões de semelhanças – (1 aula – 60 minutos)

Figura 05 – Capa do filme *A culpa é das estrelas*



Fonte: <https://www.google.com/search?source=hp&ei=capa+do+filme+a+culpa+%C3%A9+das+estrelas>

Figura 06 – Capa do filme *Inocência*

Fonte: www.universodaleitura.com.br/2016/02/resumo-do-filme-inocencia-baseado-no.html acesso em 02/07/2018

- Em grupos de 5 pessoas, o professor deixa que os alunos, em face do conhecimento da obra *Inocência* e *A culpa é das estrelas*, tracem paralelos entre as capas dos filmes. Então, cada grupo aponta essas semelhanças, buscando explorar os elementos das capas analisadas. Nesse momento, o professor deixa que eles se sintam livres para retomar as obras já analisadas na SD2 e SD3 caso eles sintam dificuldade, ele poderá auxiliá-los oferecendo caminhos e informações para que cheguem a boas comparações.

Terceiro Momento - 1ª cena – uma nova proposta (1 aula – 60 minutos)

- Após 5 dias do primeiro momento, o professor realiza junto com os alunos esta segunda etapa da atividade.
- É anunciado aos alunos que eles terão a oportunidade de criar um curta metragem sobre as obras lidas. O tempo de duração das produções não devem ultrapassar 20 minutos. Nesse momento, os alunos devem mostrar a capacidade de síntese, de selecionar as cenas mais importantes das duas obras lidas, os alunos irão selecionar os atores para que

dramatizem as cenas e escolher aqueles que tem maior aptidão com as filmagens para proceder as gravações.

- O professor esclarece que se trata de uma produção simples, eles podem nas gravações escolher um acessório característico de cada personagem como elemento do figurino.
- Para isso, a turma é dividida em dois grupos. Um ficará com a obra *A culpa é das estrelas* e o outro com a obra *Inocência* e, então, os alunos serão convidados a produzir dois curtas metragens.
- Procede a um sorteio para que a distribuição das obras seja a mais democrática possível.
- Os alunos serão orientados a criar um roteiro da obra selecionada para proceder posteriormente às gravações do curta. Esse roteiro será escrito pelos alunos em casa, o professor os receberá, fará as correções e reservará um momento de suas aulas para comentá-lo com os alunos.
- O professor se colocará à disposição para responder qualquer dúvida dos alunos e dar as orientações que forem necessárias, principalmente na avaliação e acompanhamento dos roteiros.
- Orienta que pode ser algo simples, os alunos poderão usar os próprios celulares para as gravações.
- No caso de precisarem de editor e nenhum aluno souber editar, bem como de sua cidade oferecer estes serviços, os alunos junto ao professor podem realizar uma rifa na escola para pagar a edição dos curtas. Pede a colaboração dos demais professores e gestores para a aquisição de brindes a serem rifados. Ou podem separar o curta em cenas, elegendando as que forem corretas para sequenciá-las e exibi-las.
- Os alunos têm então, 15 dias para a produção do curta metragem.

Quarto Momento – 2ª cena - Acompanhamento e orientações das produções – (2 aulas – 120 minutos)

- Essa etapa deve acontecer uma semana antes do prazo final da realização da atividade.
- Os alunos fazem uma sessão interna com o que já foi produzido por eles nos curtas.
- O professor deve preparar previamente projetor e computador para a realização desse momento.

- Esse é um momento de compartilharem experiências, de opinarem sobre as produções dos colegas e contribuírem para as produções finais.
- O professor fará as sugestões e orientações que julgar necessárias.
- Anunciará, nesse momento aos alunos que as produções serão exibidas no projeto “Cinema na escola” que vai ser denominado também de “Show do intervalo”.
- O professor pede que os alunos sugiram as datas das exibições dos curtas.

Quinto Momento – 3ª Cena - Cinema na escola/Show do intervalo – Culminância
(dois intervalos de 30 minutos)

- Os curtas são exibidos no pátio da escola em dois dias na hora do recreio, de modo que toda a escola possa apreciar as produções.
- Deve ser reservado espaço para esses dias, reservar previamente também projetor e computador para a exibição dos curtas, o apoio de toda equipe escolar é muito importante.
- Solicitar pipoca para todos os alunos também incrementa as sessões.
- No final das sessões o professor pode chamar as equipes produtoras, os atores, enfim, todo o grupo para parabeniza-los e agradece-los pelo trabalho.

VI Momento – THE END– Expressando saberes – (1 aula – 60 minutos)

- Esse é um momento reservado aos alunos, o professor pede que eles compartilhem os desafios de realização da atividade, as dificuldades e também a aprendizagem que ficou sobre as duas obras e que paralelos se estabeleceram a partir das leituras e das produções dos curtas, discretamente o professor, se necessário, poderá encaminha-los para comparações mais aprofundadas, considerando diferentes fatores das obras.
- O professor pode formular um pequeno roteiro de similaridades, especialmente aquelas que acredita que fará parte do interesse dos alunos para partir disso.
- Agora, depois das interpretações das duas obras, analise as informações abaixo e atribua-as às obras lidas, atente para o fato de que eles podem pertencer simultaneamente as duas ou apenas a um deles. Aquele que ganhar mais informações

deve ser considerado mais literário, tendo em vista que são essas características que tornam um texto literário.

I – ¹⁸**Complexidade:** é uma das características do discurso literário. Talvez seja por esse motivo que muitos leitores ainda encontrem certa resistência aos textos literários, já que a Literatura não tem compromisso em dar às palavras seus exatos sentidos, o que certamente pode ser um entrave linguístico. Nos textos literários, a semântica é subvertida, bem como as regras da gramática normativa.

II – **Multissignificação:** diz respeito às variadas interpretações que um texto literário permite. A subjetividade e o emprego de **recursos estilísticos** são responsáveis por essa variação de sentidos. Cada leitor, de acordo com seu senso estético e repertório cultural, pode fazer uma leitura diferente para um poema, um conto, uma crônica e demais textos literários.

III – **Conotação:** O emprego da conotação é uma das principais características do discurso literário, pois ela permite que ideias e associações extrapolem o sentido original da palavra, assumindo assim um sentido figurado e simbólico. Por isso o emprego de tantas **figuras de linguagem** e figuras de sintaxe, elementos inerentes à linguagem literária.

IV – **Liberdade na criação:** O artista não possui compromisso apenas com o objeto linguístico. A literatura tem um forte apelo estético, e por esse motivo quem escreve utilizando o discurso literário pode afastar-se dos padrões convencionais da língua, inventando assim novas maneiras de expressão.

V – **Variabilidade:** Na linguagem literária, assim como na língua, ocorrem mudanças culturais que podem ser observadas no discurso individual e no discurso cultural.

- Agora conclua, pelo volume de informações atribuídas às obras, qual delas ganhou mais itens? Qual delas é então, mais literária?
- Assim ele poderá sondar como os alunos receberam as obras e se de fato a atividade proposta cumpriu seu papel: formar leitores a partir da fruição dos textos em que os alunos assumem papel de protagonismo, bem como permitir uma análise mais profunda acerca dos elementos que conferem literariedade à uma obra, ajudando-os na construção subjetiva de um conceito próprio de literatura.

SD 5 – Ampliando os horizontes de expectativas: o professor como agente motivador da leitura de obras literárias na escola.

Duração: 2 aulas (120 minutos)

O objetivo desta SD é mostrar a existência de um amplo horizonte de expectativas aos alunos, considerando o repertório de leituras do professor. Esta SD assemelha-se à primeira, no entanto, assume protagonismo o professor. Não se pretende centralizar leituras numa figura única, apenas fazer com que os alunos percebam a vastidão de diferentes leituras, inclusive que muito daquilo que o professor lê – o professor leitor – pode ser interessante ao aluno. Para este momento, serão selecionadas oito obras canônicas e dois *best-sellers* do repertório de leituras do professor. Com relação à inclusão dos *best-sellers*, caso o professor não os leia, pode levar apenas as obras de sua preferência. A seleção se deve pelo fato de que assim, os alunos perceberão seus gostos naquele que é para eles, muitas vezes, exemplo.

I - Objetivos específicos:

- Ampliar o horizonte de expectativa dos alunos;
- Perceber o professor como motivador da leitura da literatura;
- Relacionar suas leituras com seu próprio mundo.

II - Materiais:

- xérox do mosaico de capas dos livros apresentados pelo professor

III - Habilidades da BNCC contempladas: (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

IV - Descrição da atividade:

Momento Único – Compartilhando experiências

- Esta é uma atividade surpresa, o professor deve realizá-la após as leituras propostas nas SD já apresentadas.
- O professor apresenta aos alunos os livros que tenham lido marcado, tocado de alguma forma. O título dessa seção inicial será: Por que esses são os meus preferidos?
- Os livros escolhidos dependem das leituras de cada professor, abaixo estabelecemos uma lista que pode ser adaptada a diferentes realidades e escolas:
 1. Lucíola

2. Vinte mil léguas submarinas
 3. O pequeno príncipe
 4. O menino do pijama listrado
 5. Anjos e demônios
 6. Marília de Dirceu
 7. Metamorfose
 8. Cartas ao meu pai
 9. O bom crioulo
 10. O quinze
- Na escola o professor deve reservar um tempo para que a sala de aula seja ornamentada considerando suas preferências.
 - O professor faz um mosaico de capas com os livros selecionados que deve ser fixado na parede da sala.

Figura 07 – Mosaico de capas II

POR QUE ESSES SÃO OS MEUS PREFERIDOS?



Fonte: <https://www.google.com/search?tbm=isch&sa=1&ei=7U4vXPKKHIOqwgSiwKEI&q>

- Na sala é preparada uma mesa em que são postos todos os livros selecionados pelo professor. É bom que ela seja ornamentada para que fique atrativa aos alunos. Uma cadeira é posta centralmente em frente à mesa, onde o professor senta para socializar as obras.
- As carteiras dos alunos são distribuídas para atendê-los, organizadas em meia-lua para que possam ouvir a socialização das histórias e interagir com o professor.
- Ele recebe os alunos e pede que visitem o mosaico.
- Depois, todos são convidados a dar uma olhada nas obras trazidas e mantem uma conversa prévia com ele sobre elas, verificando da lista trazida aquelas que mais lhe chamam atenção e que se interessariam por ler.
- O professor reserva um tempo de 5 minutos para cada obra, de modo que esse tempo total deverá ser dividido num intervalo de apresentação primeiro de 5 obras e depois das outras 5, dando espaço para possíveis comentários dos alunos.
- Pede aos alunos que escolham da mesa os cinco primeiros livros que desejam ser socializados.
- O prazo de cinco minutos é dado por que supostamente muitos comentários, perguntas e curiosidades vão surgir durante as apresentações.
- É muito importante que o professor pense numa maneira especial de contar as narrativas, a fim de motivar os alunos, é bom fazer paralelos atualizados das obras, casando situações ou atualizando as histórias para que percebam que mesmo que as obras mantenham uma distância de suas realidades, apresentam muito daquilo que somos e vivemos. Fazendo com que eles relacionem ao seu mundo.
- Nas apresentações dos livros o professor explica: Por que esses livros são os meus preferidos?
- Ao final, o professor deve lançar um questionamento: Das obras apresentadas, qual ou quais fariam parte da minha lista de leituras? Deixa que os alunos respondam.
- Disponibiliza os livros aos alunos caso queiram emprestados para leitura.
- Conta um pouco da sua trajetória de sujeito leitor e explica porque especialmente gosta das obras trazidas, como um apanhado geral.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou reflexões concernentes às atividades de leitura do texto literário e das preferências que os alunos apresentam pela leitura de *best-sellers* da cultura de massa, mais especificamente a alunos do 9º ano do ensino fundamental de três escolas públicas da zona urbana do município de Buriti dos Lopes-PI. Na investigação de nosso objeto de estudo, analisamos respostas dos participantes da pesquisa a um questionário e a uma entrevista.

A primeira etapa tratou da análise do questionário, cujo objetivo foi diagnosticar a presença da leitura de *best-sellers* nas escolas pesquisadas e as motivações que levam os alunos a lê-las, bem como do acesso a essas obras. Foi constatado com esse instrumento de coleta de dados uma quantidade considerável desses livros na escola, adquiridos principalmente através da biblioteca, de empréstimos, e de acesso pela internet. Entre os motivos apontados para leitura os alunos apontaram como elemento primeiro o gosto.

Na segunda etapa fizemos um aprofundamento da análise do questionário, uma vez que da primeira etapa foram selecionados 30 participantes, os quais demonstraram ser leitores efetivos de *best-sellers*. Assim, compreendemos como se dá a relação dos leitores com essas obras.

Os alunos revelaram um verdadeiro apreço pelas obras de categoria *best-sellers*, inclusive revelaram muitos títulos lidos que não constavam no questionário. Tomam suas leituras como aspectos gratuitos e as acessam independente do acervo da biblioteca de suas escolas, as quais apresentam-no limitado, exceto a segunda biblioteca (da E2) pesquisada que apresenta um rico acervo de *best-sellers*, foi justamente nesse espaço que os estudantes demonstraram um maior apreço pelas leituras incluídas nessa categoria.

Sobre os dados revelados, os aprendizes demonstraram um tempo considerável dedicado às suas leituras, inclusive destinam um tempo de seu dia, variando entre 2 a 4 horas. O local dedicado a elas são suas casas. Esses dados afirmam a leitura como prática, como algo consolidado, algo que lhes dizem respeito e que se identificam. As obras lidas carregam similaridades com a realidade dos estudantes, trazem personagens jovens, inclusive os romances são os seus favoritos. A adolescência é o período da descoberta dos sentimentos, por isso uma forte atração para leitura desse gênero. A respeito da visão preconceituosa sobre a literatura de cultura de massa ser ou não ser literatura, os estudantes afirmam em sua maioria que o que leem é literatura.

Em virtude dessas considerações, concluímos que as hipóteses foram comprovadas, são elas: 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.

Assim, o apanhado dos dados nos traz informações bastante importantes, pois reafirmam o que a teoria desse trabalho afirma. Se os *best-sellers* são lidos, e muito lidos, há que se tirar proveito delas. Não existe leitura que não traga benefícios. Por pensar as leituras mencionadas e por sabermos que os estudantes devem ter acesso aos bens culturais, como a literatura canônica é que pensamos essa pesquisa, visto que os alunos fazem as leituras de *best-sellers* por conta própria e atribuem a elas as funções que a literatura oferece. Sobre isso, compreendemos que o tratamento pedagógico da literatura parece ter roubado o encanto das leituras dos estudantes. A centralidade do ensino de literatura desvia o prazer que as leituras do cânone trazem e as fazem ser recusadas do educando.

Assim, refletimos que partir das obras conhecidas para as desconhecidas pelos alunos é uma importante estratégia de ensino a fim de garantir a literatura canônica como direito, compreendendo o valor estético da literatura clássica sem descaracterizar as leituras que já trazem os aprendizes.

O ensino de literatura precisa considerar antes de qualquer aspecto, a gratuidade e o prazer que essa arte traz. Ler o texto literário para garantir tal função deve ser algo gratuito sem imposições ou algo tortuoso como atividades das quais os alunos realizam com o intuito de logo livrarem-se, apenas as realizam por conta de uma nota. Atividades assim devem pôr em discussão os textos, já que literatura é expressão. O conjunto das informações anteriormente citadas é que os alunos aplicam aos *best-sellers* nas rodas de conversas com amigos ou familiares, uma vez que revelaram na pesquisa que indicam suas leituras por serem boas e implicarem gosto.

Pretendemos com o cânone valorizar os gostos e sabores que os *best-sellers* tem para a história desses sujeitos leitores. E também porque as leituras precisam ser ampliadas, no caso da pesquisa, a ampliação necessária é o cânone por fornecer aspectos mais ricos em sua constituição, sejam estruturais, de linguagem ou temáticos. Isso implicará no processo de formação do leitor crítico, uma das grandes funções da escola.

Sobre a presença massificada das obras *best-sellers* no ambiente escolar, oferecemos quatro propostas de atividades que norteiam o tratamento da literatura, partindo do conhecido para o desconhecido pelos alunos. A primeira, por exemplo, trata de aproximar gostos e mostrar aos alunos que aquilo que eles gostam também está no cânone e de uma forma mais rica. Para

tanto, fizemos a seleção de duas obras, uma de categoria *best-seller* – *A culpa é das estrelas* – e uma da literatura canônica – *Inocência*.

Com essas obras, de maneira geral, elaboramos atividades que relacionam temas, personagens, linguagem, espaços, ambientes entre outros. Um trabalho de aproximação que valoriza as leituras individuais dos alunos ao cânone da nossa literatura, fazendo-os perceberem o respeito a suas leituras, mas que alargar os horizontes a esse respeito é necessário e pode ser significativo e prazeroso.

Percebemos a necessidade de no ensino fundamental propor atividades sistematizadas que ampliem e valorizem os conhecimentos dos alunos, ao mesmo tempo rever muitas práticas pedagógicas utilizadas no tratamento da literatura na escola afim de evitar muitos equívocos cometidos em sua abordagem, pensar atividades significativas que respeitem as funções da literatura e que façam os alunos refletirem sobre as obras, uma vez que literatura é expressão por meio da linguagem.

Esse trabalho é relevante porque permite uma reflexão acerca daquilo que as escolas chamam “escolhas”. Pensar a literatura na escola como elemento de gratuidade, bem como reafirmar as leituras de gosto pessoal dos alunos através das obras de categoria *best-sellers*. Reconhecendo-as como leituras válidas para a formação do leitor crítico já que estão nas bases de gosto dos estudantes. Também propor atividades valorativas dessa realidade, apurando o gosto e senso crítico dos aprendizes, preparando-os para a literatura canônica.

Nesse contexto, acreditamos que o nosso estudo foi relevante por nos possibilitar: compreender o que está nas bases de preferências de leitura literária dos alunos do 9º ano do ensino fundamental das três escolas pesquisadas – os *best-sellers*; entender como essas leituras são tratadas nos espaços escolares e as relações que se estabelecem entre elas e os estudantes; desenvolver uma proposta de intervenção em face da realidade revelada por meio dos dados, valorizando as leituras de *best-sellers* como válidas para a formação do leitor crítico e ampliando-as para a inserção prazerosa e significativa da literatura canônica.

Por fim, ressaltamos que há ainda muito a se descobrir e investigar acerca da leitura dos *best-sellers* e das relações com seus leitores no ensino fundamental. Todavia, defendemos que, é de fundamental importância que a escola valorize as experiências leitoras dos alunos e que haja o desenvolvimento de práticas sistematizadas de atividades que sejam eficazes e fruitivas a respeito do ensino de literatura nas escolas, sem que sejam frustradas as expectativas e experiências de leitura dos estudantes. Isso só será possível se o professor tiver real conhecimento sobre o literário e aproxime-se da realidade dos alunos. Percebendo essas leituras

como valorativas sem deixar que a hegemonia do cânone os faça “cegar” diante do novo apresentado pelo educando.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V.T de; BORDINI, M da G. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988.

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. *In*: Dalvi, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; FALEIROS, Rita Jover (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-162.

ARAÚJO, Regina. P.D. Formação de leitores e Best-sellers: uma relação possível. **Revista Travessias**, Paraná, v.8, n.3, p. 76-87, 2014.

AVERBUCK, Lúcia M. A questão da leitura ou a crise da escola. *In*: Yunes, Eliana. **A leitura e a formação do leitor**: questões culturais e pedagógicas. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984. p.19-24.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

_____. **Aula**. Trad. Leyla Perroni Moisés. 14.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

BARTLETT, Frederic. (1961) [1932], **Remembering**: a study in experimental social psychology. Cambridge University Press. Disponível em: [http://www.Ppsis.cam.ac.VR/bartlett./ Theory of remembering. Htm](http://www.Ppsis.cam.ac.VR/bartlett./Theory%20of%20remembering.Htm). Acesso em 23/12/2018.

BENICÁ, Mariana Marcon. Adaptações de livros para o cinema e sua influência na formação de leitores. Juiz de Fora, **Revista Práticas de Linguagem**. v. 6, n. 1, jan./jun. 2016.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e ciência**: ensaios sobre a literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Trad. José Roberto O`Shea. Rio de Janeiro: objetiva Ltda, 2000.

_____. **O cânone ocidental**: os livros e a escola do tempo. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2. ed. rev. amp. Maringá: Eduem, 2005.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura**: a formação do leitor (alternativas metodológicas). 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOSMA, H.A. . **Le developpement de identité al` adolescence. L`orientation scolaire et professionnelle**, n.23, 1994, p. 291-311.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Língua portuguesa**. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRITO, João Batista de. **Literatura no cinema**. São Paulo: Unimarco, 2006.

CAFIERO, D elaine; CORREA, Hércules Toledo. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes(organizadores). **Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita**. Campinas: São Paulo: Mercado de letras, 2003.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

CANDIDO, Antônio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

_____. O direito a literatura In:_____. **Vários escritos**. São Paulo: Ouro sobre Azul, 1998, p. 235-249.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**. 3. ed. São Paulo: Editora Paulus, 2009.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Trad. Fulvia M.L Moretto. São Paulo: UNESPI, 2002.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice Paes Barreto. Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

COURSEIL, Anelise Reich. Literatura e cinema. In. BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lucia Ozana. (orgs). **Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 2. ed. rev. amp. Maringá: Eduem, 2005. p. 258-317.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca produções culturais Ltda, 1999.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In. Dalvi, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; FALEIROS, Rita Jover (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

DUMONT, Ligia Maria Moreira. A opção pela literatura de massa: simples lazer ou alienação?. **Revista Investigación bibliotecológica**. Minas Gerais, v.14, n.28, jan/jun, 2000.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, Umberto. **A obra aberta**. 8. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

_____. **Interpretação e superinterpretação**. Trad. MF. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Não contem com o fim do livro**. Trad. André Teles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ELIAS, J. Maurice; TOBIAS, E. Steven; FRIEDLANDER. **A adolescência e a inteligência emocional: como criar filhos com amor, bom humor e firmeza**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FALEIROS, Rita Jover. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino de literatura. In. Dalvi, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; FALEIROS, Rita Jover (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 113-134.

FARIA, Maria Alice. **Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam**. São Paulo: Contexto, 1999.

FARIA, Vanessa F.S. O ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais. **Revista Iberoamericana de Educación**, Mato Grosso, n.49/7, p.1-12, 2009.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. Erechim: Edelbra, 2009.

FRANCO, Cláudio de Paiva. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, Cátia Cristina do Amaral; BECHER-COSTA, Silvia B.A; FRANCO, Cláudio de Paiva(organizadores). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

FREIRE, José Antônio Torres. Os saberes da literatura e a formação do leitor. **Revista Entreletras**, Mato Grosso, n.1, p.191-208, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução: Sandra Regina Netx. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**. São Paulo, v.35. n.2, p.57-63, 1995.

GODOY, Arilda Schmidt. Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em ciências sociais. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63. Mar/abr, 1995.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

_____. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

IBOPE INTELIGENCIA. **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016. Disponível em: < <http://www.Pro livro. org. br>>. Acessado em 6 de ago de 2017.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34,1996. v.1.

_____. **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.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In. BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.37-56.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1994.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzato, 1996.

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.

MATEUS, Rui Manuel Afonso. **Fundamentos e práticas da adaptação de clássicos da literatura para leitores jovens**. 2013. Tese (Doutorado em Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino) - Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Ed. Vozes, 2013.

PAIVA, Claudio de. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, Cátia Cristina do Amaral; BECHER-COSTA, Silvia B.A; FRANCO, Cláudio de Paiva(organizadores). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista portuguesa de educação**, Universidade do Moinho, Braga, Portugal, v.17, n.1p. 47-62, 2004.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas - SP, Pontes: 1998.

REZENDE, Neide Luiza de. O ensino de literatura e a leitura literária. In. Dalvi, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; FALEIROS, Rita Jover (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

RICARDO, Ricardo; MARIS, Stella. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

RIOLFI, Cláudia. et.al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. **Literatura/ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1992.

ROSSATO, Wilson. O que é um best-seller?. **Revista de Letras**. Brasília, ano 01, n. 11, abr.1994.

ROUXEL, Anne. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; FALEIROS, Rita Jover (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-34.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas- SP: Mercado de letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Ler é, antes de tudo compreender**. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n 31, p.11-19, jan-jun, 1999.

SILVA, Julyana Moreira da (2008). **Leitura, literatura e cinema na sala de aula**: uma cena. Dissertação (mestrado) apresentada à Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mestrado em educação, 2008.

SILVA, Luciana Pereira da; WACHOWICZ. Leitura. In. COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José (organizadoras). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013. P. 45-63.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras**: impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SIM-SIM, Inês. **O ensino da leitura**: a compreensão de textos. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

SIQUEIRA, Maity; Zimmer, Márcia Cristina. Brasília. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. **Rev. de letras**.v. 1/2. n.28. jan/dez. 2006.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2. ed., 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TADIÉ, Jean Yves. **A crítica literária no século XX**. Trad. Wilma Freitas de Carvalho. Imagem virtual: 1992.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, Jose de Sousa Miguel; Daryell, Ruarez. **A juventude vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VALÉRY, Paul. Discurso sobre a estética. In: COSTA LIMA, Luís (organizador). Trad. Eduardo Viveiros de Castro. **Teoria da literatura em suas fontes**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

VEREZA, Solange Coelho. Uma breve trajetória das abordagens pedagógicas da leitura: a alternativa sociocognitivista. In: TAVARES, Cátia Cristina do Amaral; BECHER-COSTA, Silvia B.A; FRANCO, Cláudio de Paiva(organizadores). **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

YUNES, Eliana. A crise da leitura: reflexões em torno do problema. In: Yunes, Eliana. **A leitura e a formação do leitor**: questões culturais e pedagógicas. Rio de Janeiro: Edições antares, 1984.p. 18-24.

ZAPPONE, M.H.Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 03, 2007, p. 47-62.

ZUNTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosore Naify, 2007.

Best-sellers e paixões por livros incentivam leitura de jovens. Disponível em <<http://www.correioUberlandia.com.br/entretenimento/best-sellers-e-paixoes-por-livros-incentivam-jovens-ler/>> Acesso em 02/06/2017.

João Luís Ceccantini. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/2166/a-leitura-de-sagas-e-best-sellers-na-sala-de-aula>>.Acesso em 02/06/2017.

Amor e ódio aos Best-sellers. Disponível em <<http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/danilo-venticinque/noticia/2013/07/bamor-e-odiob-aos-best-sellers.html>.> Acesso em 02/06/2017.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

01. Que tipo de livros costuma ler (romance, aventura, suspense, ficção, histórias fantásticas, poesias, etc.)? Por que gosta dessas leituras?

02. Como você tem acesso aos livros que lê (biblioteca, compra em revistas, empréstimo etc.)?

03. O que te motiva ou influencia a escolher um livro para ler?

04. Da relação abaixo, marque os livros que leu ou gostaria de ler. Caso não tenha lido nem tenha interesse em ler nenhum deles, preencha o item outros e escreva o nome do livro de seu interesse.

() Um ou mais livros da saga Harry Potter;

() Um ou mais livros da saga Senhor dos anéis;

() Cinquenta tons de cinza;

() A culpa é das estrelas;

() Diário de um banana;

() A menina que roubava livros;

() Outros/Indicar

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA

01. No questionário respondido, você revelou que é leitor de best-seller. Quais os títulos dessas obras que você já leu?
02. Onde ou com quem você adquire ou tem acesso aos best-sellers?
03. Você poderia explicar que motivações ou razões o (a) levam a ler best-sellers?
04. Que tempo você dedica a essas leituras? Onde você as lê?
05. Você considera o livro de categoria best-seller como literatura?
06. Nas visitas à biblioteca da sua escola, você já encontrou e leu algum livro best-seller?
07. Você costuma indicar a leitura de best-sellers que lê para outras pessoas? Se sim, o que o leva a indicar?
08. Quantos best-sellers você já leu neste ano?

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada LEITURA DE BEST-SELLERS: DESAFIOS À ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR, 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*, bem como a contribuição que elas trazem para a formação do leitor crítico, capaz de refletir sobre si mesmo e sua inserção na sociedade. Será aplicado, inicialmente, um questionário junto aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental a partir de uma amostra de 50 alunos de três escolas 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*.

Caso você se enquadre no perfil pretendido pela pesquisa (seja leitor efetivo de *best-seller*), poderá ser convidado a participar de uma entrevista 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 reafirmar e 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. Caso você seja selecionado para a entrevista será convidado a se dirigir a uma sala específica para que responda a entrevista de maneira mais agradável possível, as respostas serão registradas pela pesquisadora de maneira manuscrita. 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 na forma manuscrita, 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.

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 grande parte 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.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma 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 também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – da Universidade Estadual do Piauí, localizada à Rua João Cabral, 2231 - Pirajá, Teresina - PI, 64001-150 ou ainda através do telefone da UESPI, (86) 3213-7200, ou do próprio CEP- (86)3221-6658.

BURITI DOS LOPES – (PI), _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa LEITURA DE BEST-SELLERS: DESAFIOS À ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR, cujos objetivos e justificativas são: compreender a relação leitor/texto na atividade de ler *best-sellers* pelos alunos da Educação Básica (objetivo geral). Os objetivos específicos são os seguintes: identificar títulos de obras *best-sellers* de leitura frequente entre os participantes, levantar as condições de acesso às obras *best-sellers*, analisar motivações para a leitura de *best-sellers*, descrever práticas de leitura dos *best-sellers*, verificar a concepção de obra literária por parte do leitor de *best-sellers*. Este estudo justifica-se pela presença cada vez mais frequente dessa literatura (*best-seller*) na escola e do não acolhimento dela nesse ambiente, torna-se necessário o estudo do tema no sentido de que poucos trabalhos têm sido realizados sobre a temática. Dessa forma, esse trabalho irá contribuir para o alargamento de conhecimentos acerca da literatura de massa e sua relação com leitores, como também da motivação desses leitores 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 presença dessas leituras e a contribuição que podem trazer para o aluno e, ao mesmo tempo, propor à escola que as valorize como leituras válidas para a formação do leitor crítico. 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* - o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho de leitura. Além disso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para os sujeitos participantes. De maneira mais específica, citamos benefícios ao aluno, tais como: melhorar desempenho nas atividades que envolvem leitura, reconhecimento da leitura dos *best-sellers* – obras do gosto popular lidas por grande parte de leitores nas escolas- como leitura válida para a formação de 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 escolhas pessoais de leitura no espaço da escola; perceber a contribuição dessas leituras para a formação de sujeito leitor.

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 as atividades realizadas, os alunos receberão os questionários em sua sala de aula e levarão para suas casas, 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 selecionados 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. Os alunos selecionados para a entrevista serão convidados a se dirigirem a uma sala específica para que respondam a entrevista de maneira mais agradável possível, as respostas serão registradas pela pesquisadora de maneira manuscrita. 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 na forma manuscrita, 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.

Gostaríamos de esclarecer que a sua participação neste estudo é totalmente voluntária e que a qualquer momento você pode retirar seu consentimento para a participação do menor, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a você ou ao participante. 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 identidade do menor.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. O nome ou o material que indique a participação do será menor não 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.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Luzimar Silva de Lima, mestranda do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, da Universidade Estadual 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: CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UESPI, RUA OLAVO BILAC, 2335, TERESINA (PI) - CEP: 64001-280, FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

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 2017.

Assinatura do (a) participante/Responsável legal

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

APENDICE E - DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E INFRAESTRUTURA

Declaro, para os devidos fins, que autorizo a realização da pesquisa prevista no Projeto de Pesquisa, intitulado: **“LEITURA DE BEST-SELLERS: DESAFIOS À ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR”**, sob a responsabilidade da Professora / pesquisadora Luzimar Silva de Lima, do Curso Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, desenvolvendo as atividades que me competem, pelo período de execução previsto no referido projeto. Ao mesmo tempo, esclareço que esta instituição apresenta infraestrutura adequada para a realização de todo o processo da pesquisa.

NOME COMPLETO

CPF N° _____

Fone(s) para contato _____

E-mail _____

Buriti dos Lopes, ____ de _____ de 2017.

APENDICE F - DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Ao comitê de ética em pesquisa – CEP
Universidade Estadual do Piauí

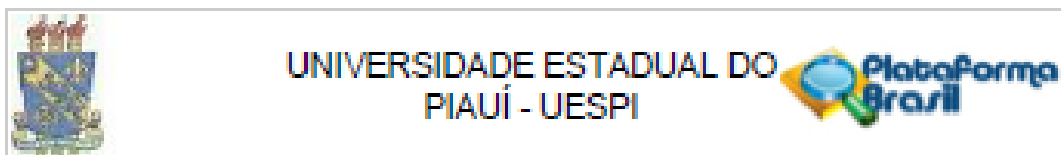
Eu _____, pesquisador
(a) responsável pela pesquisa intitulada “**LEITURA DE BEST-SELLERS: DESAFIOS À ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR**”, declaro que:

- Assumo o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 340/2004 e 510/16);
- Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o (s) objetivo (s) previsto (s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados pelo período de cinco anos sob a responsabilidade de _____; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa,
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicação em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- O CEP-UESPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UESPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes dessa pesquisa com o participante;
- Declaro que esta pesquisa ainda não foi iniciada;
- Apresentarei relatório final desta pesquisa ao CEP-UESPI.

Buriti dos Lopes ____ de _____ de _____

Pesquisador responsável (assinatura, nome e CPF)

ANEXO - Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Leitura de Best-Sellers: Desafios à escola na formação do leitor

Pesquisador: LUZIMAR SILVA DE LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79666517.0.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.466.983

Apresentação do Projeto:

O presente projeto trata-se de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa a ser realizada em três escolas públicas municipais da zona urbana da cidade de Buriti dos Lopes- PI, realizada no período de fevereiro de 2018 a março de 2019, com uma amostra de 50 alunos das turmas de 9º ano das três escolas já mencionadas, tem como objetivo compreender a relação do leitor-texto na atividade de ler best-sellers pelo alunos da educação básica. Busca compreender como estas leituras se fazem presentes no espaço da escola e a valorização que elas tem para a formação do leitor crítico. Tem como instrumento de coleta de dados questionário e entrevista, a abordagem do participante será realizada nas referidas escolas de maneira que serão convidados a participar da pesquisa, considerando sua disponibilidade e pretensão em participar desta e que se disponibilizarem voluntariamente a participar.

Objetivo da Pesquisa:

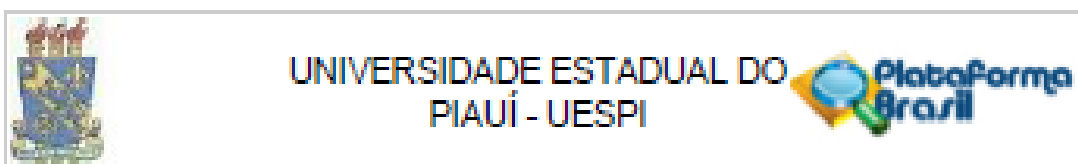
Objetivo Primário:

- Compreender a relação leitor/texto na atividade de ler best-sellers pelos alunos da Educação Básica.

Objetivo Secundário:

- Identificar títulos de obras best-sellers de leitura frequente entre os participantes.
- Levantar as condições de acesso às obras best-sellers.

Endereço: Rua Ovídio Blec, 2335		CEP: 64.001-260
Bairro: Centro/Sul		
UF: PI	Município: TERESINA	
Telefone: (88)3221-6868	Fax: (88)3221-4749	E-mail: comtededicauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 2.488.803

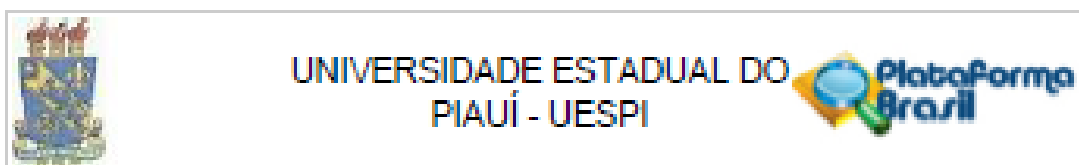
- Analisar motivações para a leitura de best-sellers.
- Descrever práticas de leitura dos best-sellers: tempo dedicado, locais de leitura e outros aspectos ligados à interação com a obra lida.
- Verificar a concepção de obra literária por parte do leitor de best-sellers.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O risco que pode advir aos participantes da pesquisa pode ser de cansaço ou aborrecimento ao responder questionário e a entrevista. No sentido de evitá-los, os questionários ou atividades aplicadas serão distribuídos de modo a considerar um prazo para a devolutiva, de forma que os participantes possam escolher um momento adequado para responder, a entrevista será realizada de modo a respeitar o tempo dos estudantes selecionados e atividades desenvolvidas na escola, no sentido de não acameté-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. Os alunos selecionados para a entrevista serão convidados a dirigirem-se a uma sala específica para que respondam a entrevista de maneira mais agradável possível, as respostas serão registradas pela pesquisadora de maneira manuscrita. A sala será também, previamente solicitada à direção da escola. Ao mesmo tempo, nenhuma das informações será usada em contexto escolar para qualquer tipo de admoestação ou punição. Quanto ao risco de quebra de sigilo das informações dadas pelos participantes, não será solicitada qualquer tipo de identificação nos questionários ou entrevista e quaisquer outras atividades que possam ser feitas, sendo que cada participante receberá apenas um código. De maneira mais detalhada, estabelecemos os riscos e as formas de assistência aos participantes da pesquisa: A devolutiva dos questionários respondidos será feita em uma caixa/uma 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 participantes envolvidos serão informados dos procedimentos da pesquisa e decidirão pela participação ou não desta. 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, os alunos receberão o questionário em sua sala de aula e levarão para suas casas, 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 e atividades desenvolvidas

Endereço: Rua Cláudio Biliac, 2335
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3321-6658 Fax: (86)3321-4749 E-mail: comitedeticouespi@hotmail.com



Continuação do Protocolo: 2-486.903

na escola, no sentido de não sobrecarregá-lo com muitas atividades. Como forma de assistência, garante-se que sua

identidade não será divulgada, bem como garante-se que ficará na sala de aula uma caixa/uma para depósito dos questionários respondidos de modo que ninguém além da pesquisadora tenha acesso a essas informações, além disso, cada aluno receberá um código de número para identificá-lo, evitando a exposição de seu nome, a entrevista na forma manuscrita, 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 seu horário de aulas, a pesquisa será executada em horário regular de aula ou na própria casa do aluno.

Benefícios:

No quesito dos benefícios – a médio ou longo prazo, os resultados da pesquisa podem trazer aos alunos participantes da pesquisa o benefício de tornar a escola mais atenta a suas preferências de leitura e, assim, propiciar um ambiente mais aberto e flexível para a acolhida de obras que não sejam apenas as canônicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema relevante para o desenvolvimento de políticas públicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da Instituição, carimbada, datada e assinada;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados EM ARQUIVO SEPARADO

Endereço: Rua Cláudio Bêlico, 2338	CEP: 64.001-360
Bairro: Centro/Sul	
UF: PI	Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6258	Fax: (86)3221-4749
	E-mail: comitedeetic@uespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 3-488-903

(questionário/entrevista/formulário/roteiro).

Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MG Nº466/12 (que revogou a Res. Nº196/96), Res. Nº510/16 e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MG Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer **APROVADO** por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior, tais como:

- Remoção do Endosso final do TCLE;
- Rubricas das páginas do TCLE pelo pesquisador e participante.

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com a análise, conforme a Resolução Nº466/12 (CNS/MG) e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer **APROVADO** por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1017561.pdf	18/12/2017 18:44:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimento11.pdf	05/12/2017 20:03:56	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.pdf	02/11/2017 11:36:31	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	02/11/2017 11:36:37	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Outros	entrevista.pdf	02/11/2017 11:13:59	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	02/11/2017	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito

Endereço: Rua Manoel Dias, 2336

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-380

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4749

E-mail: comitedeeticasuespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 2.400.003

Outros	Questionario.pdf	11:11:09	LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaopesquisador.pdf	02/11/2017 11:04:32	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoII.pdf	02/11/2017 11:01:07	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoI.pdf	02/11/2017 11:00:16	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoI.pdf	02/11/2017 10:58:59	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	02/11/2017 10:30:57	LUZIMAR SILVA DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 15 de Janeiro de 2018

Assinado por:

LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Odeio Blac, 2336

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-260

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (08)3221-6258

Fax: (08)3221-4749

E-mail: comitedestocuespi@hotmail.com