



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

TATIANA RODRIGUES DA SILVA

LITERATURA DE MASSA E CLÁSSICOS NA SALA DE AULA: A FORMAÇÃO DO
JOVEM LEITOR NO ENSINO MÉDIO

CAJAZEIRAS - PB

2022

TATIANA RODRIGUES DA SILVA

LITERATURA DE MASSA E CLÁSSICOS NA SALA DE AULA: A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR NO ENSINO MÉDIO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga

CAJAZEIRAS - PB

2022

S586l Silva, Tatiana Rodrigues da.
Literatura de massa e clássicos na sala de aula: a formação do jovem leitor no ensino médio / Tatiana Rodrigues da Silva. - Cajazeiras, 2022.
46f.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2022.

1. Formação de leitores. 2. Literatura de massa. 3. Clássicos universais.
4. Leitura. I. Queiroga, Marcílio Garcia de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 028

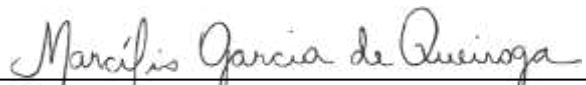
TATIANA RODRIGUES DA SILVA

LITERATURA DE MASSA E CLÁSSICOS NA SALA DE AULA: A FORMAÇÃO DO JOVEM LEITOR NO ENSINO MÉDIO

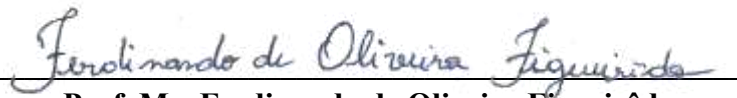
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus* de Cajazeiras - como requisito de avaliação para obtenção do título de licenciado em Letras.

Aprovado em: 31/08/2022

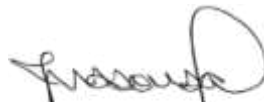
Banca Examinadora:



**Prof. Dr. Marcílio Garcia de Queiroga
(UAL/CFP/UFCG - Orientador)**



**Prof. Me. Ferdinando de Oliveira Figueirêdo
(UEPB - Examinador 1)**



**Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa
(UAL/CFP/UFCG - Examinador 2)**

Ao meu querido avô, João Rodrigues (*in memorian*), que sonhou junto comigo com este momento e, mesmo que não esteja mais entre nós, mantém sua luz e alegria dentro de mim. Dedico esse trabalho ao “senhor”, assim como aos meus demais familiares que acompanharam de perto a minha formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a minha rocha, meu ponto de luz diante de toda e qualquer escuridão.

Ao meu orientador, Dr. Marcílio Garcia de Queiroga, que me apoiou em um dos momentos mais difíceis durante a minha formação acadêmica. Por sua paciência, pela oportunidade de construir este trabalho comigo e por compartilhar seus conhecimentos.

A professora Erlane Aguiar Feitosa de Freitas por toda paciência, auxílio e contribuições na construção deste trabalho.

Aos professores, professoras e coordenação do Curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – *Campus* Cajazeiras-PB, pela dedicação e por partilhar conosco seus conhecimentos.

Aos meus pais e aos meus irmãos, vocês são a minha base, a razão da minha existência, não chegaria até aqui sem seu apoio incondicional. Eu amo vocês!

Aos meus demais familiares, por seu suporte, paciência e amor dedicados a mim, que foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Aos meus amigos do curso, por todos os momentos que vivemos durante esta trajetória, em especial, à Daianny, Janária, Aparecida, Darthayan e Aerton. Sei que trilharão um caminho profissional cheio de conquistas, muito sucesso a todos!

A minha amiga Patrícia, pelo incentivo que me deu, por me amparar quando eu precisei e por ouvir todas as minhas reclamações sem me julgar. Você é como uma irmã para mim!

As minhas primas, amigas e irmãs, Thamires e Isabel, por toda sua paciência, pelos momentos que me ouviram comentar os assuntos da faculdade, por sonhar e viver os meus sonhos junto comigo, vocês são mais importantes do que eu posso descrever. Amo vocês!

Quero deixar o meu carinho especial a todos os meus amigos do *fandom* de *Twilight*, em especial ao grupo “itinhas” e ao Tiago. Vocês tiveram um papel fundamental para que eu mantivesse a minha sanidade mental durante esses últimos anos. Por todas as ligações, os filmes e as leituras que compartilhamos e a todos os momentos em que me fizeram rir quando tudo o que eu queria era chorar. Eu amo tanto vocês!

A minha Banca Examinadora, pela disponibilidade, sugestões, contribuições e reflexões para o aprimoramento da nossa pesquisa.

RESUMO

A Literatura de massa tem cada vez mais ganhado espaço nas estantes dos jovens, seja pelo fato desse público leitor se identificar com os personagens, seja pela facilidade de acesso às obras e derivados através da internet. Ao agir como mediador da leitura de Literatura em sala de aula, o professor encontra nessa Literatura um viés para dar continuidade à formação leitora de seus alunos, principalmente no Ensino Médio, período em que os alunos/leitores constroem o senso crítico e aprofundam seus estudos literários, despertam a curiosidade, ou retomam o hábito de leitura em seus discentes. Para abranger o repertório literário de seus alunos, o professor precisa contar com a parceria da família e da escola, que assume o papel de incentivar os jovens e oferecer o suporte necessário para sua formação leitora, mediante a criação de iniciativas pedagógicas sólidas para que os alunos se mantenham como leitores dentro e fora da escola. Com base nessas demandas, investigaremos o papel do professor no processo de formação de leitores a partir do uso da Literatura de massa como pontapé inicial em sala de aula, que pode levar à leitura dos clássicos universais, a fim de estudar a contribuição da Literatura de massa nessa formação, e propor uma sequência didática básica, a partir do modelo de Cosson (2009), para que o professor de Língua Portuguesa incentive o hábito de leitura em jovens do Ensino Médio. Nosso trabalho é de cunho bibliográfico, de natureza qualitativa e propositiva e nos fundamentamos em autores como Zilberman (2012), Bordini e Aguiar (1988), Sodré (1985), Cosson (2009), entre outros. Almejamos despertar na escola e nos professores o anseio de abordar a Literatura em todas as suas esferas para que formem leitores proficientes, além de estimular a leitura de Literatura por fruição. Desse modo, é de fundamental importância que a formação leitora seja alvo de pesquisas e debates com mais frequência por parte dos estudiosos e pesquisadores, que sejam desenvolvidos projetos que reforcem a relevância do hábito da leitura de Literatura na rotina dos discentes de Língua Portuguesa, para, então, compreendermos o papel que a leitura exerce na vida do leitor, a capacidade de formar leitores críticos, e que atribuam sentido de forma coerente às leituras que fazem.

Palavras-chave: Formação de leitores. Literatura de massa. Clássicos universais. Leitura.

ABSTRACT

Mass literature has increasingly gained space on young people's shelves, either because this readership identifies with the characters, or because of the easy access to books and derivatives through the internet. While acting as a mediator of reading Literature in the classroom, the teacher finds in this Literature a bias to give continuity to the reading formation of his students, especially in High School, a time in which students/readers build critical sense and deepen their literary studies, arouse curiosity, or retake the reading habit in their students. In order to cover the literary repertoire of their students, the teacher needs to count on the partnership of the family and the school, which assumes the role of encouraging young people and providing the necessary support for their reading formation, through solid pedagogical initiatives so that students remain as readers in and out of school. Based on these demands, we will investigate the role of the teacher in the process of forming readers, starting from the use of mass literature as a kick-off in the classroom, which can lead to the reading of universal classics, in order to study the contribution of literature of mass in this formation, and to propose a basic didactic sequence, from the model of Cosson (2009), so that the teacher of Portuguese Language encourages the habit of reading in young High School students. Our work is bibliographic, qualitative and purposeful in nature and we are based on authors such as Zilberman (2012), Bordini and Aguiar (1988), Sodré (1985), Cosson (2009), among others. We aim to awaken in the school and in the teachers the desire to approach Literature in all its spheres so that they form proficient readers, in addition to stimulating Literature's reading for enjoyment. In this way, it is of fundamental importance that the reading formation is the subject of research and debates more frequently by scholars and researchers, that projects are developed that reinforce the relevance of the habit of reading Literature in the routine of Portuguese Language students, to only then, understand the role that reading plays in the reader's life, the ability to form critical readers, who consistently attribute meaning to the readings they do.

Keywords: Readers formation. Mass Literature. Universal classics. Reading.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CFP	-	Centro de Formação de Professores
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
LP	-	Língua Portuguesa
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	-	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
TCC	-	Trabalho de Conclusão de Curso
UAL	-	Unidade Acadêmica de Letras
UFCG	-	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: DESAFIOS DENTRO E FORA DA ESCOLA.....	14
3 A LITERATURA DE MASSA E A ESCOLA	24
3.1 DA LITERATURA DE MASSA AOS CLÁSSICOS UNIVERSAIS: O CASO DA SAGA CREPÚSCULO, DE STEPHENIE MEYER	27
4 A LEITURA DE LITERATURA EM SALA DE AULA	34
4.1 A CONTINUAÇÃO DA FORMAÇÃO LEITORA NO ENSINO MÉDIO.....	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS	43

1 INTRODUÇÃO

Segundo dados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” do Instituto Pró-Livro, realizada em 2019 e publicada em 2020, uma das referências sobre perfil leitor no Brasil, cada habitante no país lê, em média, 5 livros por ano. Entre eles, a grande maioria do público leitor está na classe dos estudantes. Dentre os entrevistados na pesquisa, 52% do público é leitor. Essa taxa diminuiu se comparada aos dados da pesquisa anterior realizada em 2015 e publicada em 2016, em que 56% dos entrevistados eram leitores. Mas por que essa porcentagem diminuiu? Segundo os dados da publicação de 2020, as pessoas estão com tempo insuficiente para realizar leituras, ou estão lendo mais devagar, do que na pesquisa anterior.

Os dados também apresentam que a maior parte do público que “lê porque gosta” está na faixa etária entre os 11 a 13 anos de idade, ou seja, na época em que as crianças estão no Ensino Fundamental II, enquanto que estudantes do Ensino Médio são os que mais gostam de ler pouco. Fica como tarefa da escola o desafio de encontrar meios para que os estudantes adquiram esse hábito. Essa responsabilidade para a escola vem desde a crise apontada por alguns teóricos que se deu entre os anos 70 e 80 no Brasil, quando o ensino formava o que chamamos de analfabetos funcionais, porque se concentrava mais em um ensino técnico do que sobre o conteúdo, com destaque aos livros didáticos (LD) e ao cânone literário, o que tornava o texto literário um pretexto para outros fins escolares e com pouco privilégio ao aspecto artístico/ estético das obras.

É de suma relevância que os jovens compreendam o valor que a Literatura tem e suas contribuições para cada leitor. Essa compreensão poderia se dar muito mais cedo, porém, as famílias e esses jovens encontram percalços ao longo do caminho, como: a falta de acervo, de bibliotecas, a desigualdade social. Geralmente, quem tem mais acesso aos livros são as pessoas de classe econômica mais elevada, como apontada na pesquisa do Instituto Pró-Livro publicada em 2020. Os dados evidenciam ainda mais o problema da desigualdade social, já que grande parte das pessoas preferem ler livros físicos, mas 88% delas acabam lendo livros obtidos gratuitamente da internet. Isso mostra que parte desses leitores não tem o poder aquisitivo suficiente para comprar seus livros, e fatores como este afetam diretamente na continuação da formação leitora ao longo da vida.

Ler não está apenas atrelado à decodificação das palavras, mas contribui na formação do senso crítico, amplia o conhecimento de mundo dos indivíduos e, conseqüentemente, o vocabulário, principalmente no caso dos textos literários. Nessa perspectiva, e na de como o Ensino Médio tem um papel importante e decisivo na vida dos jovens, surgiu esta pesquisa, que visa investigar sobre a formação de leitores críticos e que tenham a leitura de Literatura como fruição, os contextos sociais e culturais em que estes jovens estão inseridos, e como através disso, a Literatura de massa que tem sua produção voltada para o mercado editorial, pode servir como pontapé inicial nessa formação leitora tardia, cujo o processo encaminha esses jovens para a leitura de clássicos universais. O professor se torna parte da construção da trajetória literária de seus alunos, seja por meio de indicações de leitura durante as aulas, seja no uso de outras mídias (ebooks, HQs, audiolivros, etc.) ou obras adaptadas para o cinema no processo de comparação ou cotejamento dos textos. Assim, o professor, como mediador de leitura, proporciona aos alunos vários encontros com a Literatura, cria oportunidades para que a leitura de livros não seja feita apenas como pretexto para alguma atividade escolar, mas que a Literatura seja utilizada como fruição em sala de aula e a leitura literária se torne um hábito entre esses jovens.

A Literatura de massa pode ser, por um lado, o fio condutor na jornada de continuação da formação desses adolescentes leitores, um caminho para a construção do hábito de ler e pode conduzir o leitor para a leitura dos clássicos universais, que são utilizados com maior frequência nas aulas de Literatura. Com esta porta aberta, os alunos poderão ter uma maior recepção à leitura dos clássicos universais, que, por sua vez, têm uma escrita e uma elaboração mais rebuscada, o que se constitui também, como de suma importância na formação desses alunos enquanto leitores críticos que possam compreender através da leitura todas as camadas que um texto literário traz, e como cidadão, o que essas leituras trazem para que possam contribuir na construção do seu senso crítico perante a sociedade em que está inserido.

Retomar esse hábito de leitura, que muitas vezes é adquirido na infância e abandonado durante a vida adulta, não é uma solução absoluta e nem será uma via que todos os alunos irão seguir, mas é um dos caminhos que o professor pode trilhar para auxiliar seus alunos a se tornarem leitores assíduos e proficientes. Ao utilizar a Literatura com trechos isolados em sala de aula, o aluno pode perder a essência do texto ou partes da Literatura que são importantes para a interpretação e compreensão do que foi lido. Em algumas situações, a leitura de um texto fragmentado é realizada apenas como um pretexto para realizar alguma análise linguística proposta pelo LD ou utiliza-se os clássicos universais para realizar peças teatrais em sala de

aula. De alguma forma, o uso do texto em sala apresenta algum avanço no que diz respeito ao hábito de ler, mas permanece no aluno a impressão de que a leitura deve ser feita apenas por isso, e ele não compreende os benefícios alcançados durante e pós processo. Para que isso não ocorra, se faz necessário que os alunos vejam o texto literário como algo importante, ou seja, que não seja apenas para obter uma nota, ou alcançar a aprovação em uma prova, mas algo com que se identifique, em que consiga fazer relação com aspectos diversos, inclusive externos, criar pontes com outros textos e construir uma opinião crítica sobre o que lê. Ao refletir sobre isso, e nos possíveis benefícios que o hábito de ler pode trazer para o senso crítico do aluno/leitor, elaboramos este trabalho, que se propôs a estudar a importância da Literatura de massa na formação de leitores do Ensino Médio, com atenção, também, para o papel do professor nesse processo.

Para a construção desta, foi utilizado o tipo de pesquisa bibliográfica, pois o trabalho é construído a partir das pesquisas e leituras de estudiosos da área. Gil (2002, p. 44) define que: “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. E propositiva, já que apresentaremos uma proposta de sequência didática no capítulo final. Esta pesquisa tem como base principal para a produção de sua fundamentação alguns autores que auxiliaram na compreensão e na apreensão de conceitos que foram significativos para esta discussão, entre eles, Bordini e Aguiar (1988), Costa (2009), Cosson (2009), Lajolo (1984), Machado (2002), Sodré (1985), Zilberman (2012) entre outros teóricos.

No primeiro capítulo será abordado como se dá o processo de formação de leitores, com evidência no papel do professor e da escola nessa formação. Com isso, veremos a forma como é abordada na sala de aula e como através de situações planejadas e sólidas ela pode se tornar um hábito para a vida toda. Assim, refletir sobre como a Literatura de massa pode também auxiliar o professor a atingir esse propósito. No segundo capítulo, veremos como a Literatura de massa se conecta com a formação do jovem leitor e como ela pode ser um auxílio para o professor em sala de aula na fruição da leitura dos clássicos universais. Por ser uma leitura exigente, o aluno/leitor pode associar a leitura do livro clássico a uma exigência escolar, o que a reveste, muitas vezes, como obrigação. A Literatura de massa tem ganhado cada vez mais espaço nas estantes dos jovens, e, a nosso ver, pode ser uma alternativa para o professor utilizar em sala de aula e que pode contribuir para a formação de leitores na escola. No terceiro capítulo, apresentamos uma proposta de sequência didática baseada em Cosson (2009), com obras da

Literatura de massa, suas relações e entrelaçamentos com clássicos universais, e como elas podem colaborar para a formação do hábito de leitura.

2 FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS: DESAFIOS DENTRO E FORA DA ESCOLA

O processo de formação de leitores se inicia mesmo antes da leitura da palavra, como afirma Freire (1989): a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Lemos os sons, os gestos, os cheiros, as imagens, antes de termos conhecimento sobre a decodificação das palavras. É nos primeiros anos da infância, em casa, que os pais podem se tornar os primeiros responsáveis no incentivo à leitura de Literatura.

Geralmente, a criança segue o adulto pela imitação. O contato desde pequeno com textos literários no próprio lar, com os pais, pode abrir uma possibilidade de incentivo ao hábito leitor devido ao exemplo e ao acesso a obras ou até mesmo à criação de um espaço de maior aproximação com o texto literário. Nesse primeiro momento, o ideal é que os pais se tornem os mediadores da leitura. Quando a criança ingressa na escola, cabe também ao professor assumir esse papel. Ao utilizar a Literatura em sala de aula, o professor explora vários aspectos da língua, tanto falada quanto escrita e isso, embora não seja papel da Literatura, contribui no desenvolvimento da alfabetização e letramento das crianças.

Todavia, a realidade que podemos observar não é essa. Nem todas as famílias têm o espaço ou condições e possibilidades de realizar esse acompanhamento, ou até mesmo de criarem situações que favoreçam um terreno maior para a leitura. Isso porque os pais desses jovens trabalham ou porque não tiveram acesso à escola quando crianças. Muitos deles são o que se conhece como analfabetos funcionais, isto é, são capazes de decodificar um texto, mas não têm as competências necessárias para a leitura real, com atribuição de sentido, de uma obra literária. Segundo Bordini e Aguiar (1988, p. 11):

A desvalorização daqueles que não conseguem utilizar o código escrito implica conseqüentemente o desprestígio de todas as outras leituras que os mesmos podem realizar. Determina ainda um conceito de texto limitado à língua escrita, embora se possa entender o mesmo como todo e qualquer objeto cultural, seja verbal ou não, em que está implícito o exercício de um código social para organizar sentidos, através de alguma substância física.

De acordo com as autoras, esse problema social afeta diretamente na formação leitora, já que a sociedade valoriza muito mais a leitura da palavra escrita do que as demais experiências que as pessoas possam ter. Elas afirmam que todos os livros nos favorecem a atribuição de sentidos, mas são os textos literários que nos fornecem esses atributos de forma mais ampla. O que nos interessa não é somente sobre o assunto que se lê, mas as maneiras do homem pensar

e sentir esse assunto que os identificam como homens de tempos e lugares diferentes. “A obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor.” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 14).

As autoras anteriormente citadas (1988) enfatizam que, quando realizamos uma leitura, fica implícito que o leitor tem as ferramentas linguísticas necessárias para a construção do sentido e que, mesmo com o conhecimento sobre o significado das palavras contidas no dicionário, cabe ao leitor atribuir significação ao que foi lido. Nesse sentido, a função da escola é formar leitores críticos, leitores que não apenas decodifiquem, mas interpretem o que estão lendo e formem uma opinião própria diante do que foi lido.

A respeito do leitor crítico, Coelho (2000) classificou tipos de leitores baseada na psicologia experimental. Para melhor compreendermos essa concepção de leitor crítico, é interessante conhecermos as demais categorias: 1) pré-leitor é a categoria inicial que se subdivide em duas fases: a que fica entre os primeiros anos da infância — dos 15 meses aos 3 anos — em que a criança começa a perceber a realidade ao seu redor, principalmente pelas conexões afetivas e pelo tato, e a segunda infância — a partir dos 2/3 anos — fase em que se sobressaem os valores vitais, sensoriais, e quando a criança começa a perceber o próprio ser, com a sua adaptação ao meio físico, e seu interesse prévio pela comunicação verbal; 2) leitor iniciante — a partir dos 6/7 anos — etapa em que começa a aprender a ler (decodificar), já reconhece facilmente os signos do alfabeto, a formação de sílabas simples e complexas, e tem a percepção de realidade e da sociedade em que está inserido; 3) leitor em processo — a partir dos 8/9 anos — fase em que a criança já consegue ler plenamente as palavras, demonstra forte interesse em conhecer as coisas, seu pensamento lógico se organiza de modo que ela possa realizar operações mentais, se sente atraído por desafios e por realizar variados tipos de questionamentos; 4) leitor fluente — a partir dos 10/11 anos — período em que se concretiza o domínio do mecanismo da leitura e da compreensão de mundo expressados nos livros. A leitura é reflexiva, pois aumenta a capacidade de se concentrar, e aprofunda a percepção de mundo do leitor.

É a partir desse momento que se desenvolve o pensamento hipotético dedutivo, ou seja, a racionalidade sobre as consequências de determinadas ações e a capacidade de abstrair e filtrar informações, se atrai pelo confronto de ideias e ideais, e acerca do que é de valor ou desvalorizado. O potencial afetivo se mistura com o fato de se perceberem inteligentes, com pensamento formal e reflexivo. Este é um processo que acontece na pré-adolescência; 5) leitor

crítico — a partir dos 12/13 anos — é a última fase de desenvolvimento do leitor em que se tem o domínio total da leitura, linguagem e escrita, em que pode refletir de forma profunda sobre determinado tema, alcançando um nível de compreensão para além do que está posto no texto. É o momento em que se desenvolve o pensamento crítico e reflexivo, embasado na percepção de mundo, do leitor, com o despertar da consciência crítica e produz-se os próprios textos de forma criativa. “O convívio do leitor crítico com o texto literário, deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no *mecanismo da leitura*.” (COELHO, 2000, p. 40, grifo do autor).

Desde a infância até a adolescência, os jovens, ao longo da vida, constroem o senso crítico. Segundo Colomer (2003), desde os anos de 1980, os estudos sobre Literatura infantojuvenil procuram entender a relação entre o leitor e o texto, além do estudo sobre as mudanças da produção para este público. Para se tornar um leitor de Literatura, não adianta apenas obter novos livros ou ter acesso a novas bibliotecas. Faz-se necessária a ampliação para além das barreiras da alfabetização e que se desenvolva um trabalho de construção de significação ao texto literário, que se formem alunos que tenham o ato de ler como um hábito para além dos muros da escola, que se formem leitores críticos, que se tenha bibliotecários e também espaços adequados que possam contemplar o gosto das pessoas pelo texto literário.

A escola acaba tendo um papel importante durante anos na formação de um adolescente, por exemplo. O trabalho de incentivo à leitura, não é uma responsabilidade somente do professor. Para que a leitura se torne algo recorrente na rotina de um jovem, se faz necessário que ele também receba esse incentivo em casa, e que a escola também proporcione ao aluno durante as aulas o contato recorrente com a Literatura. Mas como a escola pode contribuir com isso? Elencamos aqui, de acordo com Bordini e Aguiar (1988), algumas ações que a escola pode realizar: primeiramente, é preciso que tenha uma biblioteca ampla e que os estudantes possam acessar a esses conteúdos literários de forma organizada em um ambiente que proporcione esse contato do aluno para com o livro; é importante que a escola desenvolva projetos que promovam a leitura dessas obras, seja através de oficinas, eventos, encontros literários para debater alguma obra lida por eles, ou qualquer outro tipo de projeto que promova a leitura de livros, não apenas como pretexto para alguma atividade, mas que a leitura seja trabalhada na perspectiva da fruição, com a agregação do conhecimento, vocabulário, o desenvolvimento da leitura e a escrita dos alunos, entre outros aspectos. E, não menos importante, é preciso que a escola disponha de professores leitores que tenham um amplo repertório de indicações de livros para esses alunos, e que busque a autoformação de como

aplicar metodologias de aplicação do texto literário no contexto de sala de aula. Por mais que o professor seja um leitor ativo, ele precisa recorrer a ações de ensino-aprendizagem que motivem a leitura de Literatura, como por exemplo, através de sequências didáticas que atuam como ferramentas metodológicas, mas também formativas do docente.

Incentivar a continuação da formação leitora na adolescência é fundamental para que a leitura faça parte da vida dos estudantes para além do ambiente escolar. Vale salientar que essa formação não se dá apenas na adolescência, mas é um processo que acontece ao longo da vida toda, e que, devido aos variados percalços que os jovens podem vir a enfrentar durante a sua aprendizagem fora do ambiente escolar, a escola se torna uma das responsáveis por realizar o incentivo necessário para que a leitura seja um hábito na vida dos estudantes. Conforme Cosson (2021, p. 19): “Embora saibamos que o letramento é um processo que antecede a ida da criança à escola e prossegue pela nossa vida de adulto após concluirmos nosso ciclo de formação acadêmica, [...] é a escola e não outra instituição a responsável pela leitura da escrita em nossa sociedade”.

Essa responsabilidade não se dá somente com a leitura da escrita de forma geral, mas também da leitura de Literatura. Porém, geralmente, o estudo de Literatura no Ensino Médio é voltado apenas para a preparação dos alunos com vistas à realização de exames de vestibulares. A abordagem do texto literário, por conseguinte, se concentra em aspectos históricos e biográficos, e se resume a periodizações literárias e pouco trabalho com os textos, de fato. De acordo com Zilberman (2012, p. 211):

De um lado, a literatura reduz-se a uma chave de convenções, a ser dominada por meio da memorização, para se alcançar bons resultados em concursos, de que o vestibular é, até agora, o representante mais credenciado. De outro, ela é substituída pelo discurso ou pelo texto, deixando de corresponder a um objeto concreto, inserido ao cotidiano das pessoas. Sob esses aspectos, parece improvável que o ensino médio vá formar um ‘leitor no sentido pleno da palavra’ conforme almejam os PCN.

Durante o Ensino Médio, o professor de língua portuguesa (LP) desenvolve com os alunos atividades que, em sua maioria, estão relacionadas com a produção de texto. Nesta fase, o aluno está focado na sua preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que não é errado, mas que também não é o suficiente. É interessante que o professor continue o processo de formação leitora que o aluno constrói ao longo dos anos. Por mais que o tempo seja limitado em sala de aula, o adolescente já se encontra num momento em que as atividades sejam exploradas para além dos momentos em classe. Por alguns anos, os Parâmetros Curriculares

Nacionais - PCN (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (1999) foram os documentos que vigoravam para servir de base para o docente no ensino de LP e, também, durante o Ensino Médio, mas esses textos oficiais continham algumas lacunas quando se referiam ao trato da Literatura em sala de aula, conforme aponta Segabinazi (2015, p. 88):

No que concerne ao ensino de literatura, lamentamos a falta de discussão mais sólida sobre sua concepção e finalidade, bem como uma orientação mais didática sobre seu objeto de estudo: o texto literário. Os professores, principais destinatários do documento, certamente mais desorientados ficaram, pois além de apresentar lacunas, confunde ainda mais seus leitores.

Depois de algum tempo, com a criação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que teve sua proposta iniciada em 2015 - com a sua integração em debates públicos e atualizada ao longo dos governos e diferentes gestões, atualmente, em sua versão mais recente, de 2018 - , nota-se que a forma como a Literatura é abordada no documento ganha um espaço maior. Com base nesse ponto, o professor tem a possibilidade de experimentar novos caminhos para instigar a leitura em seus discentes.

Os marcos reguladores da BNCC instituem a leitura literária como direito, que conduz o leitor ao contato com a complexidade do humano, com os mundos que os homens construíram com seus jeitos de viver. Reconhecem o literário como formativo, não no sentido de ser edificante, mas por colocar o leitor em contato com aquilo que o humaniza (SILVA, 2020, p. 10).

A partir da BNCC, é na fase do Ensino Médio que professor cumpre a tarefa de transportar os estudantes entre as diferentes escolas da Literatura, tais como: o Trovadorismo, o Barroco, o Romantismo, o Realismo, dentre outras. Para isso, o currículo contém um vasto repertório que varia desde os poemas, até aos romances. Segundo a BNCC, é nesse período de aprendizagem que “[...] está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio.” (BRASIL, 2018, p. 495).

Inclusive, uma das competências que a BNCC apresenta, e que os alunos devem adquirir até o final do Ensino Médio, é a de fruir manifestações artísticas e culturais, com a compreensão sobre o funcionamento das diversas linguagens e suas relações em uma determinada obra, e seus aspectos no que se refere aos critérios estéticos. Para atingir tal competência, o professor

deve utilizar em suas aulas literaturas que abranjam os diversos contextos e culturas globais, o que promove a análise dos alunos acerca dos critérios das escolhas estéticas que estão presentes nos diferentes estilos, com atenção nas mudanças que ocorrem e que caracterizam essas obras, sejam elas históricas ou culturais. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 513) reforça que:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas.

Portanto, utilizar a Literatura clássica em sala de aula é um requisito da própria BNCC, já que essas obras abordam assuntos que se inserem nos contextos artísticos, culturais e históricos de uma sociedade. Porém, pode-se observar que abordar a Literatura clássica em sala de aula e fazer com que os alunos tenham interesse em lê-las é uma das maiores dificuldades que o professor encontra na docência por se tratarem de obras escritas em outras épocas e que possuem uma linguagem mais distante da utilizada nos dias atuais. Nesse viés, para que essa barreira não seja um empecilho nas leituras que possam agregar conhecimento aos alunos, o professor precisa criar estratégias de ensino em que essa leitura não seja feita de forma descompromissada pelos estudantes, que em algumas situações apenas pesquisam o enredo na internet.

São diversas as opções para trabalhar as atividades de leitura em sala de aula dentro de um contexto social e educacional como instrui a BNCC, e esse fator envolve a ação de formar leitores que não apenas tenham a vontade de expandir os conhecimentos que a leitura possibilita, mas que também possam fruir as obras. Desse modo, é importante constatar que as atividades devem conter variados tipos de textos e, sobretudo, que não sejam deixados de lado os textos literários.

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade (BRASIL, 2018, p. 513).

Quando a escola e o professor proporcionam ao aluno essas opções para que haja interação com a Literatura, eles contribuem com a aprendizagem desses estudantes, ampliam o repertório de textos literários, os conhecimentos sobre a sociedade e o meio em que os alunos vivem e se inserem, bem como a sua formação crítica e a aprendizagem sobre os autores que lê, que os ajuda a compreenderem o seu papel no mundo e auxiliam-nos com a criação de modos de leituras que poderão ser utilizadas nas múltiplas relações interacionais de interpretação textual em que estarão inseridos.

É aí que a Literatura de massa encontra seu espaço em sala de aula, pois, por meio de uma indicação do professor, pode se tornar uma leitura em que o aluno queira saber mais ou ler a sequência daquele livro antes lido. Tais obras podem gerar no jovem a curiosidade de adentrar no meio literário, seja na busca de livros do mesmo gênero, inicialmente, e se aventurar em alguma leitura diferente da que foi referenciada e, até mesmo, na busca de uma adaptação literária, que também consiste em uma releitura do texto-fonte. As adaptações têm sido aliadas dos professores para atingirem o propósito de despertar no aluno o interesse em buscar o livro que foi ali adaptado, assim como quando alguém lê um livro da Literatura de massa que referencia ou faz alusão a algum outro livro da Literatura clássica universal.

Isso acontece quando um autor se inspira em alguma obra da Literatura clássica para a produção de sua própria obra e se apropria de uma linguagem mais atualizada ao tornar a sua escrita mais próxima desses jovens, com o uso de recursos linguísticos e a construção de personagens que fazem com que eles se identifiquem com o livro. De acordo com Costa (2009, p. 48):

Ler é reconhecer-se. Toda vez que percebemos a identificação do leitor com situações, sentimentos e personagens, vivenciamos o poder de expressar o ser humano, que o texto literário, por natureza, contém. É por isso que o leitor alimenta seu imaginário ao interagir com as construções literárias, inventadas a partir do real.

Por isso, se faz importante que o professor seja um leitor, pois, assim, pode selecionar livros que se relacionem com seus alunos, em que eles possam se reconhecer, inicialmente, e assim, aos poucos, possam criar seu próprio acervo literário de acordo com o seu desenvolvimento enquanto leitor literário. De acordo com Costa (2009), mesmo que se faça necessário que o professor seja leitor, é raro encontrarmos docentes que tenham a leitura em seu contexto diário. Além disso, a autora ressalta que, quando se é leitor, não apenas pelo propósito profissional, fica implícita a capacidade de se desenvolver bem as diversas escritas e

a aptidão de ler o que está para além do texto. Assim, o professor deve estar sempre na busca em ampliar seu repertório literário. Para isso, ele precisa ler, não só como um meio para se chegar a um fim, mas a leitura como parte de sua vida. Essa indicação é também relevante no que se refere quando esses alunos estão em casa, para que eles possam ampliar seu repertório literário a cada nova leitura que faz na escola e em casa. Com isso, os alunos/leitores dão continuidade ao seu processo de formação como leitores.

Com base na ideia de que a formação leitora começa a partir dos primeiros contatos na infância, nos questionamos o porquê da pesquisa do Instituto Pró-Livro, realizada em 2019 e publicada em 2020, aponta como o maior público leitor a classe dos estudantes, e como o maior público leitor de Literatura as pessoas que não estão estudando.

Não é preciso muito para que se chegue em uma resposta para tal questionamento. Os estudantes se tornam o maior público leitor porque estão sempre à procura do conhecimento necessário à sua formação escolar na leitura. O problema disso é que a leitura se constitui como algo mecânico, ou seja, apenas como um meio de adquirir as notas que precisam para passar em uma prova, por exemplo. O oposto acontece quando se trata dos leitores de Literatura mostrados na pesquisa: são pessoas que não estudam no momento, mas que têm a leitura de Literatura como um hábito. Um dos objetivos do Ensino Médio, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), é que se formem leitores que não somente leiam para serem aprovados em uma prova, mas que tenham a leitura de Literatura como fruição e que sejam leitores críticos. De acordo com Zilberman (2012, p. 213-214):

Valorizando a leitura, ao escolher diversas modalidades de expressão que se estendem para além do livro, ou alargando o conceito de literatura, ao deixar de limitá-lo à noção do conjunto de obras clássicas consagradas pela tradição e matéria de exames de concursos, o ensino médio pode abrir perspectivas renovadoras, acolhendo e valorizando o cabedal cultural importado pelos alunos para o ambiente estudantil.

Assim, abre-se um leque de opções para que se possa trabalhar a leitura de Literatura em sala de aula, para que, então, essa leitura não se limite apenas a alguma prova ou concurso, mas que seja realizada com a finalidade que almejam os documentos oficiais que orientam o ensino brasileiro na atualidade. Sabemos que a leitura vai muito além disso, quando se trata dos aspectos que envolvem a leitura, Martins (1997) aponta que o funcionamento do ato de ler está subdividido em três níveis: sensorial, emocional e racional.

A leitura sensorial acontece desde a infância até a vida adulta, nos primeiros contatos com a leitura por meio dos sentidos: tato, visão, olfato e paladar. Trata-se de uma leitura prévia.

É o que acontece, por exemplo, quando uma capa de livro chama atenção do leitor e o faz adquiri-lo, ou quando uma criança se interessa por uma determinada leitura por causa das ilustrações contidas ali. Ela aparece nesses exemplos como uma atração para os leitores; a emocional também perpassa pela leitura prévia por parte do leitor, já que envolve o campo das emoções, em que o leitor não possui controle. Essa leitura, segundo a autora, é a mais comum no que se refere as pessoas que dizem ler por prazer, já que é conduzida pelas emoções que provoca no leitor, o que, de certa forma causa um preconceito por parte do leitor que não atribui a esse nível de leitura a aquisição do conhecimento. E não é que essa seja a única experiência desse tipo de leitura, mas porque está ligada com as experiências de vida que o leitor apresenta. Por isso, em algumas ocasiões, se torna uma leitura desagradável, por atribuir um certo nível de identificação por parte de quem lê. Já a leitura racional está conectada ao relacionamento da leitura com o intelecto do leitor, ou seja, está no âmbito do conhecimento que o texto traz para quem lê. No entanto, a autora ressalta que, ao ler, o indivíduo não utiliza apenas o nível racional, por exemplo, para adquirir algum conhecimento, a leitura no nível racional complementa os outros níveis, o que traz uma experiência de leitura mais completa para o leitor.

A autora nos apresenta as particularidades que esses níveis de leituras envolvem, como, por exemplo, as circunstâncias que auxiliam um nível ao outro a se destacarem dos demais níveis, o que possibilita a mescla entre eles, e não apenas a predominância de um só, e como eles acontecem durante a experiência que a leitura proporciona, os impactos que causam para com o leitor, e como esses níveis se relacionam entre si. E, a partir disso, traz para o leitor uma experiência mais profunda de leitura, que é um dos objetivos principais quando se forma leitores críticos.

Um aluno não se torna um leitor quando lê algum livro apenas pelo motivo de cumprir uma meta escolar. Todavia, um leitor constrói suas concepções por meio das múltiplas leituras que faz e se torna necessário que o professor encontre um caminho para incentivar a leitura diária em seus alunos, tanto para o cumprimento das atividades escolares (que não deixarão de ser cobradas), como para que a leitura seja algo que faça parte do cotidiano dos discentes.

De acordo com Chartier (2001), a leitura se classifica em suas práticas intensiva e extensiva. Na leitura intensiva, o leitor lê de forma exaustiva, por repetidas vezes, mas lê poucos livros e consegue compreendê-los de forma profunda. Esse tipo de leitura estava em maior evidência até o século XIX, quando poucas pessoas tinham acesso aos livros. A leitura extensiva, por sua vez, ocorre quando o leitor consegue ler vários títulos. Tal leitura não segue um padrão, pois é uma leitura mais descompromissada dos livros. Porém, na atualidade, é o

tipo de prática leitora mais recorrente devido ao maior acesso aos livros digitais e às mais variadas mídias às quais se tem acesso diariamente. O autor ressalta que essas práticas de leituras não acontecem de forma isolada, já que podem ocorrer de maneira dinâmica, ou seja, um leitor não necessariamente se enquadra em um só tipo de leitura, mas pode ora se encaixar em uma, ora em outra, assim como as práticas sociais, que são plurais e mais diversificadas do que as de antigamente.

Ao enxergar que a leitura possui tantas camadas, resta para o professor a função de trabalhar a maneira como o processo de formação leitora evolui com seus alunos. Segundo Sousa Neto (2008), o professor não é aquele que partilha um conhecimento e, sim, aquele que fabrica o saber, de modo que ele é responsável por fazer com que seus alunos criem um novo texto, que não necessariamente é escrito, mas criado no dia-a-dia de uma sala de aula. Assim, trabalhar a leitura de Literatura em sala de aula, não só afeta a leitura, como também a escrita e a vivência desses alunos. A leitura de Literatura não tem o compromisso de afetar diretamente os estudantes nesse último aspecto, mas ler um livro que agrega valores e conhecimentos para os leitores sempre é uma aquisição bem-vinda, tanto para suas experiências sociais, quanto para sua convivência nos ambientes escolares. Para que o professor atinja esse objetivo em sala de aula com seus alunos/leitores, se faz necessário que ele conheça o seu aluno, saiba quais são as tendências do ambiente cultural em que eles estão inseridos para que, a partir disso, possa abordar a leitura de Literatura em sala de aula, de modo que seus alunos demonstrem uma boa recepção com qualquer leitura que seja sugerido pelo professor.

3 A LITERATURA DE MASSA E A ESCOLA

Para conhecer melhor a sua comunidade escolar e inserir leituras de livros que seus alunos possam se identificar, a escola precisa saber: o que os jovens estão lendo atualmente? A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada em 2019 e publicada em 2020, apresenta uma lista dos 14 livros de Literatura mais lidos nos últimos três meses. Até a pesquisa, dentre eles, apenas 5 dos livros citados são clássicos universais, enquanto que os outros 9 são o que chamamos de Literatura de massa, tais como: *Diários de um Banana* (2008), *Harry Potter* (2015), *A Cabana* (2017), *A Culpa é das Estrelas* (2012), *Como Eu Era Antes de Você* (2013) e outros. O que todos esses livros citados na lista têm em comum é que ambos são sucesso de vendas. Mesmo que nessa lista estejam inseridas pessoas de idades mais avançadas, a grande concentração do público leitor está entre os jovens. Assim, podemos observar que parte do público juvenil tem preferência pela Literatura de massa.

Então seria a Literatura de massa um caminho viável para a formação de leitores iniciantes ou competentes no Ensino Médio? Para compreendermos melhor essa questão, primeiro precisamos entender a Literatura de massa e o seu papel em sala de aula. Segundo Sodré (1985), existem dois tipos de Literatura: a culta e a de massa. De acordo com o autor, a Literatura culta é aquela que os críticos apontam como relevante, que figura ou é indicada nas escolas e é aprovada pela academia, o que não acontece com a Literatura de massa, que tem a sua produção voltada para o mercado de consumo. As condições em que essas literaturas são produzidas fazem com que elas se distanciem uma da outra, enquanto que a culta tem uma preocupação maior com a estética e com a aprovação da academia; a de massa é produzida mais para o que o público deseja ler e não se preocupa muito com essas características que a culta tem maior atenção, e isso faz com que elas se desencontrem no universo literário, o que dificulta e faz com que essas literaturas se distingam uma da outra. Sobre a Literatura culta, o autor mencionado (1985, p. 15) afirma que:

Não é todo leitor que pode fruir plenamente as criações de autores como Gide, Proust, Huxley, Faulkner, Joyce, que se abstêm de explicar ou fornecer qualquer chave interpretativa para seus personagens. De algum modo, é preciso que o leitor seja também produtor (e não apenas consumidor) do texto, reconhecendo-lhe as sutilezas, os lirismos, as metafísicas.

Em contrapartida, na Literatura de massa:

O que importa mesmo são os conteúdos fabulativos (e, portanto, a intriga com sua estrutura clássica de princípio-tensão, clímax, desfecho e catarse), destinados a mobilizar a consciência do leitor, exasperando a sua sensibilidade. É o mercado, e não a escola, que preside às condições de produção do texto (SODRÉ, 1985. p. 15).

O estudioso se desprende da ideia de que essas duas literaturas seriam opostas uma à outra, assim como da percepção sobre a Literatura de massa em ser inferiorizada com relação ao discurso literário. O autor compreende que esse tipo de texto literário contempla um público que antes não era consumidor de Literatura e que precisava de um produto que atendesse as suas necessidades para se tornar leitor. Por ser considerada como inferior ou baixa, a Literatura de massa acabava não sendo utilizada em sala de aula, enquanto que a leitura da Literatura culta (canônica, clássica), seria, de certa forma, uma leitura imposta pela escola, e os jovens, em grande parte, são avessos a ela. Segundo Machado (2002, p. 14):

Monteiro Lobato, por exemplo, dizia que obrigar alguém a ler um livro, mesmo que seja pelas melhores razões do mundo, só serve para vacinar o sujeito para sempre contra a leitura. E Oscar Wilde certa vez comentou que os acadêmicos e aqueles que se acham donos da literatura muitas vezes empregam os clássicos como o guarda usa seu cassetete — para dar com eles na cabeça dos outros, principalmente dos inovadores que querem sair da linha e se afastar do que se presume ser a legalidade literária.

Portanto, a Literatura não deve ser abordada em sala de aula como uma leitura obrigatória, e também não deve ser erradicada da escola. A escola e a comunidade escolar precisam montar estratégias pedagógicas de modo que os alunos sejam atraídos para a leitura, que é o primeiro objetivo de todo texto literário, ser lido por alguém. Quando uma obra literária passa a ser discutida como arte, ou não, isso sai de foco, pois o conceito do que é arte é relativo. Por isso, há muitas discussões teóricas em torno deste conceito. O mesmo acontece em torno do que é Literatura, uma discussão realizada por teóricos como Eagleton (1983, p. 9), que enfatiza “o fato da literatura não poder, ser, de fato, definida ‘objetivamente’. A definição de Literatura se torna dependente da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido”. Ou seja, a Literatura também é o que desejamos que ela seja, mas o que almejamos que seja Literatura não significa de forma objetiva que ela é, pois assim como afirma Todorov (2000, p. 77), “a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos”. A arte literária tende a compreender a mente humana. Por isso, dificilmente o que uma pessoa acredita ser Literatura, outra pessoa possa concordar. Muda-se de opinião sobre determinado livro a cada nova leitura que se faz, e até mesmo nas próprias releituras.

Ler Literatura, independentemente se ela é clássica ou de massa, gera o hábito de ler e, ao longo do tempo, o leitor vai, naturalmente, se encontrando nas leituras que faz e cria seu próprio acervo literário. De acordo com Todorov (2000), a Literatura auxilia quando se está deprimido, a compreender o mundo em que vivemos e aproxima um ser humano do outro pela troca de experiências literárias, não que ela tenha um compromisso com essas temáticas, mas, durante a sua trajetória, transforma cada leitor a partir de dentro. Acerca da compreensão de mundo gerada pela leitura de Literatura, Cademartori (2010, p. 15) acrescenta que “a obra literária recorta o real, sintetiza-o e interpreta-o através do ponto de vista do narrador ou do poeta. Sendo assim, manifesta, através do fictício e da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo”. Logo, o professor, enquanto mediador em suas aulas de Literatura, deve dar continuidade à formação leitora de seus alunos e, aos poucos, trazer a compreensão de que a leitura não é um dever e sim um direito de cada um. Bem como afirma Candido (1995, p. 10) “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 é um direito inalienável”. Para isso, é preciso que tenham a leitura como fruição e não apenas como um pretexto.

Ao limitar o uso da Literatura apenas como um pretexto, a escola retira do texto literário todo o seu potencial, de forma que os alunos acabam por lê-lo com o intuito de retirar dele alguma característica para análises de trechos de forma isolada e trabalham o estudo da língua de forma mecânica. Como afirma Lajolo (1984), é no ambiente escolar que os textos se tornam um utensílio de pretexto, e atuam como uma ferramenta para que os alunos adquiram outros conhecimentos que não sejam a essência do próprio texto. A leitura rasa, assim, não explora a polissemia do texto literário. Além disso, o texto em si não tem como fim ser um objeto de estudo ou de análise, a não ser que sejam textos produzidos diretamente para este objetivo.

Contudo, sabe-se que, na escola, não há tempo o suficiente de aulas de Literatura que disponibilizem carga horária para ler tantos livros quanto seria necessário, e que, muitas vezes, essa leitura do texto literário é feita de forma breve em virtude disso, mas também pode-se notar que a escola ficou em certo comodismo e, por mais que as intenções sejam as melhores possíveis, a instituição continua engessada nesse tipo de abordagem com o texto literário em sala de aula. Mesmo que ainda o texto literário seja explorando dessa maneira na escola. Em algumas exceções, essa realidade passa por uma mudança, sobretudo quando as escolas criam estratégias, projetos, saraus, leituras coletivas e planos variados de ação literária para que a leitura de Literatura seja feita com atenção especial ao texto literário em si.

3.1 DA LITERATURA DE MASSA AOS CLÁSSICOS UNIVERSAIS: O CASO DA SAGA CREPÚSCULO, DE STEPHENIE MEYER

Ao ter a leitura de Literatura como um hábito, os alunos podem, com o tempo e de forma autônoma, ampliar seu repertório literário, seu vocabulário, aprimorar sua escrita, entre outros benefícios. Isso pode ocorrer não apenas no ambiente escolar, mas também em casa, com a troca de experiências de leituras com seus colegas e professores, o desenvolvimento de debates, reflexões e uma leitura polissêmica dos textos literários lidos. E, assim, o leitor desenvolve sua carga cultural. Conforme aponta Lajolo (1984, p. 53), “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”.

Com isso, a leitura é escolhida de acordo com a maturidade de cada leitor, a ponto de se encantar tanto pela leitura da Literatura clássica universal, como pela leitura da Literatura de massa. De acordo com Calvino (1991), os clássicos são livros que trazem consigo marcas de outras leituras que antecedem a leitura deste. Por trás da sua produção, carregam traços culturais que atravessam, ou mesmo que fazem parte do período em que são escritos, elementos esses que atravessam até mesmo a linguagem ou os costumes de cada época, e que isso vale tanto para os clássicos antigos como para os dos dias atuais. Visto que os clássicos se consagraram por seus enredos marcantes, suas características estéticas e que, mesmo no decorrer dos anos, ainda se mantém atual, percebe-se que alguns dos sucessos de venda da cultura de massa são livros que tem como base, em suas narrativas, histórias inspiradas nos enredos clássicos, ou, até mesmo, citam eles, como formas de incentivos para buscas de novas leituras. A respeito da Literatura que inspira outras obras, Cademartori (2010, p. 23-24) afirma que “alguns livros desenvolvem seu tema de modo a estimular novas leituras, conhecimento de outras obras, citando-as de modo explícito ou implícito e, de uma maneira ou de outra, valorizando o mundo da leitura e da escrita.”

Esse processo, apontado pela autora citada (2010), ocorre no texto literário de uma forma geral, e pode ser notado também dentro da Literatura de massa, quando esta se utiliza das *fanfics*, que são histórias criadas por fãs em fóruns da *internet* e inspiradas em *best-sellers*. Seus autores modificam a história, mas mantêm os nomes dos personagens do livro de origem. Alguns deles chegaram a ter tantos acessos que chamam a atenção do mercado editorial e são publicados, como o sucesso de vendas *Cinquenta Tons de Cinza*, da autora britânica E. L. James

(1963-), que, em um fórum online, tinha o nome de *Master Of The Universe*, e seus personagens principais se chamavam Bella Swan e Edward Cullen, personagens inspirados em outro *best-seller*: *Crepúsculo*, da autora Stephenie Meyer (1973-). No livro publicado, a autora E. L. James precisou modificar os nomes dos seus personagens principais, com os nomes de Anastasia Steele e Christian Grey.

O *best-seller Crepúsculo* (da saga literária Crepúsculo), que se tornou um fenômeno mundial, também foi adaptado para os cinemas. A obra traz a personagem protagonista, Bella Swan, uma leitora ávida dos clássicos universais. Ao passo em que a protagonista vive seu amor proibido com o vampiro Edward, ela cita vários livros da Literatura clássica universal que gosta, e isso desperta nos leitores a curiosidade para conhecer os clássicos citados. Um bom exemplo disso é o clássico universal *O Morro dos Ventos Uivantes* (2011), que aparece na saga supracitada de forma explícita e implícita. A obra ganhou uma nova edição à época e na capa (que ganhou as mesmas características das da *Saga Crepúsculo*), o leitor já é informado de que esse é um dos livros preferidos de Bella. Essa foi uma estratégia da editora para impulsionar o número de vendas.

Além disso, o romance de Meyer, por se tratar de uma história de amor entre um vampiro e uma humana, gera nos leitores a vontade de conhecer mais sobre esses seres sobrenaturais, que foram consagrados na Literatura clássica universal criada por Bram Stoker (1847-1912) no livro *Drácula* (2020), ou seja, isso seria uma estratégia intertextual do mito do vampiro, embora Meyer recrie a identidade deste ser, a obra clássica traz no Conde Drácula, um vampiro que tem como características: sofrer queimaduras diante dos raios solares, do alho, dos artefatos religiosos; não ser refletido na frente do espelho; dormir durante o dia em caixões; a capacidade de se transformar em morcego, enquanto que o clã de vampiros criado por Meyer (2009) brilha sob a luz do sol; não tem aversão ao alho, nem a artefatos religiosos; não dormem; não se transformam em morcegos e possuem uma velocidade sobre-humana. A própria autora esclarece as diferenças de sua criação de vampiros em seu livro *Crepúsculo: Guia oficial ilustrado da série*, publicado em 2011. Enquanto que o vampiro de Stoker é uma criatura perversa e sombria, a de Meyer se afasta dessas características obscuras. Em um trecho do guia, Meyer (2011, p. 89) afirma: “Sempre ameí super-heróis, e os vampiros que criei de fato têm mais em comum com esses personagens que com seres clássicos do terror.” Embora tenha expressado isso, os vampiros de Meyer, ainda assim, possuem características parecidas com o vampiro de Stoker, tais como: força sobre-humana, sede de sangue humano, imortalidade, pele pálida e dentes afiados. Embora ambas as versões de vampiros sintam sede de sangue humano,

os vampiros de Meyer optaram por se alimentarem apenas de sangue animal e, mesmo que o alho e o sol não os afetem, os vampiros da *Saga Crepúsculo* podem ser aniquilados se forem esquarterados e queimados os pedaços.

Outro ponto em que as duas obras convergem, de certa forma, é que o Conde Drácula possui alguns poderes ‘extras’:

[...] ele pode, dentro de seus limites, aparecer à vontade quando e onde quiser, e em qualquer uma das formas que assume; ele pode, dentro de seu alcance, comandar os elementos: a tempestade, a névoa, o trovão; ele comanda todas as coisas vis: o rato e a coruja e o morcego, a mariposa e a raposa e o lobo; ele pode crescer e fazer-se pequeno; ele pode às vezes desaparecer e tornar-se invisível (STOKER, 2020, p. 241).

Os vampiros do best-seller contemporâneo também possuem poderes ‘extras’. A diferença é que eles divergem entre si em seus dons:

— [...] pode ler mentes... [...]. E Alice, vendo o futuro... [...] e os outros?
— Carlisle trouxe sua compaixão. Esme trouxe sua capacidade de amar apaixonadamente. Emmett trouxe sua força, Rosalie, sua... tenacidade. Ou você pode chamar de teimosia — ele riu. — Jasper é muito interessante. [...] ele pode manipular as emoções dos que o cercam. (MEYER, 2009, p. 224-225).

Ao serem colocados diante dessas semelhanças, os leitores se sentem desafiados a conhecer as obras relacionadas que chamam a sua atenção e, a partir desse interesse, o professor, pode fazer uma ponte para a leitura, isto é, da Literatura de massa à Literatura clássica universal. Ao longo dos livros da *Saga*, a autora relaciona a história de Edward e Bella aos personagens de obras clássicas universais, especialmente quando realiza alusões a obras como *Romeu e Julieta* (2000), por exemplo. Uma das principais mudanças de uma história para a outra é o gênero – da tragédia para um romance – com suas estruturas de enredos parecidas: A paixão à primeira vista, a dependência emocional, os desentendimentos que findam na morte dos amantes, a união de clãs inimigos e os triângulos amorosos.

Na tragédia de Shakespeare (1564-1616), vemos que a ideia do amor impossível é o ponto central da trama, concretizada quando os filhos de famílias rivais se apaixonam um pelo outro. O mesmo acontece na *Saga Crepúsculo*: quando uma humana se apaixona por um vampiro como uma paixão proibida que se torna o obstáculo principal a ser enfrentado pelos protagonistas. O capítulo que inaugura o livro *Crepúsculo*, intitulado *A Primeira Vista*, mostra a primeira vez em que Bella vê Edward na escola. Pela mudança da protagonista para uma

cidade nova e pequena, ela logo chama atenção de todos os rapazes locais, mas não demonstra nenhum interesse, até que vê, pela primeira vez, Edward Cullen. Não se trata de um amor à primeira vista, mas gera, na moça, certa curiosidade para descobrir mais sobre o garoto, por sua beleza e pelo modo como ele e seus ‘irmãos’ se mantêm distante dos demais alunos. “Quem é o garoto de cabelo ruivo?” (MEYER, 2009, p. 25). Bella pergunta para sua colega de almoço e Edward demonstra a mesma curiosidade sobre ela. Por ser vampiro e ter a habilidade de ler mentes, ele fica curioso sobre Bella através da frustração de não conseguir ler sua mente. Em um primeiro momento, Edward tem uma repulsa por Bella (pelo fato de ser um vampiro e ela uma humana) e isso é mais um fator que gera curiosidade nela, já que parte em busca de entender o porquê dessa rejeição por parte dele. A partir da curiosidade de ambos, o amor começa a florescer e a história se desenvolve.

Em *Romeu e Julieta* (2000), por sua vez, Romeu é quem vê Julieta pela primeira vez ao dançar no baile do Sr. Capuleto e se apaixona por ela à primeira vista: “Que dama é aquela que enriquece o braço daquele cavalheiro? [...]. Meu coração, até hoje, teve a dita de conhecer o amor? Oh! Que simpleza! Nunca soube até agora o que é beleza.” (SHAKESPEARE, 2000, p. 43). Depois que se encontram pela primeira vez, Julieta mostra também o seu interesse por Romeu. Assim, a dependência emocional acontece quando um amante acredita que perdeu o outro. Em *Romeu e Julieta*, depois que o plano de Julieta e Frei Lourenço para que ela e Romeu ficassem juntos, (após o exílio de Romeu) não fornece bons resultados, ele já sabe o que deve fazer quando toma conhecimento que Julieta estava supostamente morta: “Bem, Julieta; deitar-me-ei ao teu lado ainda esta noite.” (SHAKESPEARE, 2000, p. 153).

Em *Lua Nova* (2008), após uma festa de aniversário surpresa de Bella, em que ela se corta com o papel do embrulho de um presente e é atacada por um dos ‘irmãos’ de Edward, ele resolve deixá-la numa tentativa de mantê-la em segurança e longe dos perigos da existência dos vampiros. Assim como Romeu foi exilado por ter matado Teobaldo, aqui, Edward é quem se exila da vida de Bella em uma atitude altruísta para proteger sua amada. No entanto, a ausência de Edward faz com que Bella fique desolada e, assim, ela começa a ter atitudes imprudentes, ao colocar a própria vida em risco na mera tentativa de ver seu amor. Depois que ele foi embora, a protagonista descobriu que, ao se colocar em situações de perigo, poderia ter alucinações com Edward. Assim, quando Alice, uma das ‘irmãs’ de Edward que consegue prever o futuro, visualiza Bella pulando de um penhasco e depois não consegue ver o desfecho do salto, deduz que Bella está morta. Ao saber disso, Edward não enxerga outra alternativa que não seja morrer

também, pois não considera viver em um mundo em que sua amada não exista, assim como acontece com Romeu e Julieta na tragédia shakespeariana.

O terceiro ponto em comum entre *Romeu e Julieta* (2000) e *Lua Nova* (2008) acontece pelo desentendimento, de modo que a carta que Julieta escreve com a explicação sobre o seu plano com o Frei Lourenço não atinge o seu destino, e isso culmina o final trágico dos dois amantes. No romance de Meyer, quando Rosalie – ‘irmã’ de Edward – avisa para ele, através de uma ligação, que sua amada está morta, ele realiza uma ligação para a casa de Bella a fim de confirmar a informação. Quando Jacob (amigo de Bella e apaixonado por ela) atende e ser questionado sobre onde Charlie (pai de Bella) está, informa que ele está em um enterro, e isso o leva a entender que Bella, de fato, havia morrido, o que desencadeia em Edward todo o seu plano para morrer também.

Para colocar seu plano em ação, disposto a morrer também, ele parte para a Itália, onde vivem os Volturi, um clã considerado a realeza dos vampiros. Seu plano consiste em quebrar a regra principal: revelar aos humanos a existência dos vampiros. O plano de Edward só não funciona porque, ao descobrir o que ele pretendia fazer, Bella parte para Itália e impede que ele se revele aos humanos, o que, conseqüentemente, desfaz o desentendido. Neste ponto, o romance vampiresco, de forma explícita, mostra sua relação de intertextualidade com a obra de Shakespeare quando Edward recita os versos: “— A morte, que sugou todo o mel de teu doce hálito, não teve poder nenhum sobre tua beleza — murmurou ele, e reconheci a fala de Romeu junto ao túmulo.” (MEYER, 2008, p. 322). Todavia, o que diferencia essa situação do final trágico de *Romeu e Julieta* (2000) é que, na obra de Meyer, o jovem casal permanece vivo.

A quarta característica que converge entre as obras é a união de clãs e famílias inimigas. Após a morte do casal, em *Romeu e Julieta* (2000), as famílias rivais dos Montéquio e Capuleto se unem e selam a paz que há muito tempo não existia. Algo parecido ocorre entre o segundo e o terceiro livro da *Saga Crepúsculo*. No livro de Meyer (2010), os inimigos mortais, vampiros e lobisomens, se unem para a proteção da protagonista que está sob ameaça de Victoria, uma vampira que busca a vingança pela morte do seu parceiro. A fim de matar Bella, ela organiza um exército de vampiros recém-criados. Com isso, os inimigos chegam a um acordo e estabelecem uma trégua. A inimizade entre eles termina no último livro, *Amanhecer*, quando o lobo Jacob tem um *imprinting* (sensação vivida entre os lobos, que ocorre a partir de quando sente que deve proteger e amar alguém incondicionalmente) pela filha de Edward e Bella e os clãs finalmente selam a paz.

O quinto e último ponto em comum entre o romance e a tragédia são os triângulos amorosos presentes em ambas as tramas: Páris — Julieta — Romeu e Edward — Bella — Jacob. Quando Edward deixa Bella, ela se aproxima de seu amigo de infância, Jacob. Ele é apaixonado por ela e não mede esforços para conquistá-la, mas ela não corresponde. O pai de Bella deseja que eles fiquem juntos, pois não gosta do fato de Edward ter abandonado a filha. Mesmo que seja adepto a ideia de ver Bella e Jacob juntos, Charlie não interfere, ao contrário do Sr. Capuleto, em *Romeu e Julieta* (2000), que obriga Julieta a se casar com Páris no final da tragédia, união essa que não acontece. No livro *Lua Nova* (2008), ocorre uma alusão explícita ao relacionamento de Páris e Julieta por parte da protagonista, que divaga sobre o envolvimento dos dois, exposta no capítulo intitulado *Páris* acerca dos acontecimentos de sua vida após acordar de um sonho:

Não tinha significado — só um cenário num palco. Uma sacada à noite, uma lua pintada pendurada no céu. Vi a garota de camisola debruçar no parapeito e falar consigo mesma.

Sem significado... Mas quando aos poucos voltei à consciência, Julieta ficou em minha mente. [...].

Imaginei o que ela teria feito se Romeu a deixasse, não porque fosse proibido, mas por perder o interesse. E se Rosalina lhe tivesse dado atenção e ele mudasse de ideia? E se, em vez de se casar com Julieta, ele simplesmente sumisse?

Pensei que sabia como Julieta se sentiria.

Ela não voltaria para sua antiga vida, não mesmo. Não teria se mudado, disso eu tinha certeza. Mesmo que tivesse vivido até ficar velha e grisalha, cada vez que fechasse os olhos teria sido o rosto de Romeu que veria por trás das pálpebras. No fim das contas, já teria aceitado isso.

Imaginei se ela teria se casado com Páris no final, só para agradar aos pais, para manter a paz. Não, era provável que não, concluí. Por outro lado, a história não falava muito de Páris. Ele era um estorvo — um substituto, uma ameaça, um prazo final para forçar a mão dela. [...].

Eu estava incluindo informações demais na história. Romeu não mudaria de ideia. É por isso que as pessoas ainda se lembram do nome dele, sempre em par com o dela: Romeu e Julieta. Por isso era uma boa história. ‘Julieta leva um fora e fica com Páris’ nunca teria sido um sucesso. (MEYER, 2008, p. 262-263).

No início de suas divagações, Bella cita uma cena famosa da tragédia shakespeariana, e quando se refere ao exílio de Romeu, sua paixão por Rosalina e o provável casamento de Julieta com Páris. Ao passo em que reflete sobre os possíveis caminhos que a tragédia teria, em alguns momentos, Bella se coloca no lugar de Julieta. Para que se obtenha a compreensão ao que a protagonista se refere, o leitor precisa conhecer a obra de Shakespeare para, dessa forma, ter o repertório literário para compreender as entrelinhas do texto literário de Meyer.

As obras apresentadas até aqui, são exemplos de Literaturas de massa e clássicos universais que podem contribuir na continuação da formação leitora. Essa rede de temas e os aspectos que se conectam podem despertar o interesse pela leitura dos clássicos, auxiliar o professor na mediação do texto literário e contribuir para os alunos/leitores adquirirem ou retomarem o hábito de ler. Esse diálogo entre textos não está só presente na obra de Stephenie Meyer, como apresentado até aqui, mas é a troca (entre um texto literário e outro) que ocorre em diversas outras obras que o professor pode utilizar como ferramenta em sala de aula.

Ao utilizar a Literatura de massa em sala de aula, o professor anula a imposição do uso exclusivo de textos canônicos/clássicos. O aluno que lê uma obra como a de Stephenie Meyer fica curioso para conhecer os livros citados por Bella, e se disponibiliza para saber mais, assim como ocorre com a influência dos livros lidos por ela na *Saga Crepúsculo*, ou mesmo demonstrados no enredo por suas relações intertextuais explícitas e implícitas. Ao partir da ideia de que essas Literaturas conquistem seus espaços juntas em sala de aula e nas estantes dos estudantes, cabe à escola, junto com a comunidade escolar, criar estratégias para ampliar o público leitor que tem a leitura de Literatura como fruição, o que torna a leitura um hábito para a vida toda.

4 A LEITURA DE LITERATURA EM SALA DE AULA

Para que os alunos possam dar continuidade no seu processo de formação leitora, a escola pode adotar uma metodologia que se conecte com o conhecimento prévio desses jovens em anos anteriores do ensino básico. Nesse caso, o ponto de partida seria selecionar livros que se relacionem com a realidade dos discentes ao trazer para a sala de aula livros que despertem o interesse deles pela leitura de Literatura, isto é, livros que se aproximem da linguagem deles, onde o leitor encontre maior identificação com os personagens. Assim, a leitura não se limita somente ao ambiente escolar, mas se amplia para os âmbitos social e cultural em que os alunos estão inseridos.

Zilberman (2012) demonstra ao exemplificar essa identificação através de diferentes textos literários de autores como: Carlos Drummond de Andrade, Júlio Verne, Lima Barreto, entre outros. Segundo a autora, “se ler é pensar o pensamento de outros, é igualmente abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar. É, por fim, apreender não apenas do que se está lendo, mais, e principalmente, sobre si mesmo.” (ZILBERMAN, 2012, p. 44-45).

Ao trazer para a sala de aula livros que se enquadram nessa relação de identificação, por exemplo, desenvolve-se uma ligação mais intimista do aluno com o que é lido. O professor encontra um modo mais envolvente para o jovem sobre o conteúdo a ser estudado durante a aula e promoverá a interação entre o texto e o leitor, e os alunos podem trocar experiências de leituras entre si e as relacionarem com suas experiências sociais. A pretensão é que essas obras sirvam como uma porta de entrada. Com isso, o professor desperta nos alunos a disposição para a leitura dos textos literários, sejam eles de literatura de massa ou clássicos, sejam eles os protagonistas ou leituras relacionadas ou, apenas, sugestões de leituras apresentadas pelo professor.

Cosson (2009) defende que o ensino de Literatura deve ter como foco principal a experiência do literário. Por esse ponto de vista, se faz necessário que seja feita a leitura do texto literário tanto quanto as respostas que produzimos para esses textos. A rotina escolar precisa perpassar pelo processo de letramento literário e não apenas a simples leitura das obras, pois, de acordo com o autor (2009, p. 47): “A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários”.

Assim, a leitura de Literatura em sala de aula deve ser feita de forma ampla, na busca de contemplar a diversidade de textos, autores e temas tanto de obras do sistema canônico, quanto daquelas pouco apreciadas pela crítica e pela academia. Cosson (2009, p. 47) esclarece que: “Esses sistemas em conjunto com o sistema canônico, precisam ser contemplados na escola, assim como as ligações que mantém com outras artes e saberes. É essa a visão mais ampla da literatura que deve guiar o professor na seleção das obras.” Por fim, o autor afirma que o letramento literário tem como princípio a formação de uma comunidade de leitores. É a partir dessa comunidade que o professor terá o acesso à um repertório cultural em que o leitor poderá se movimentar e moldar o mundo de acordo com ele mesmo. Para isso, é preciso que o ensino de Literatura faça parte de um processo contínuo de leitura, a partir do conhecido, para, dessa maneira, explorar o desconhecido. Por isso, é importante que a seleção de obras faça parte deste movimento, com abrangência do repertório cultural dos alunos/leitores.

Ao voltar seu olhar para o ensino da Literatura na sala de aula, Cosson (2009) traz uma proposta a nível de exemplo e não como um modelo absoluto, com a sistematização de atividades para as aulas de Literatura: a sequência básica. Neste trabalho, a sequência básica, será utilizada como base para uma das possíveis formas de dar continuidade na formação leitora em alunos do 2º ano do Ensino Médio.

A sequência básica de Cosson (2009) é uma proposta que trabalha a leitura em quatro etapas: Motivação, introdução, leitura e interpretação. Na motivação, o aluno é preparado para a leitura e, de forma lúdica, essa etapa trabalha com uma temática que a obra aborda. É o momento que tem como objetivo incitar os alunos a ler a obra, de modo que o professor investiga o conhecimento de mundo de seus alunos; na introdução, o autor e a obra são apresentados aos alunos. Assim, os alunos podem ter o primeiro contato com o material; na etapa da leitura, acontece o ato de ler a obra em si. Quando o texto é mais extenso, o autor propõe que essa leitura seja feita com algumas pausas, o que denomina de intervalos, que precisam de mais tempo para realizar a leitura. Cosson (2009, p. 63) acrescenta que:

os intervalos, que constituem as atividades específicas, podem ser de natureza variada. Um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se sejam aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto. Também pode ser a leitura conjunta de um capítulo ou trecho de capítulo para ser trabalhado estilisticamente em microanálise de recursos expressivos que interessem ao professor e aos alunos destacar. Nesses dois exemplos, não se faz necessário que todos os alunos tenham lido a mesma quantidade de páginas ou capítulos, mas é importante que a atividade seja pertinente com a leitura efetiva feita pela maioria dos alunos.

Essa etapa acontece com o acompanhamento do professor, que permite a solução de dificuldades com relação ao vocabulário ou a compreensão do texto literário, e faz com que o aluno não perca o interesse pela leitura. Na última etapa, a interpretação, para o autor anteriormente citado (2009), ocorre em dois momentos: o interior e o exterior. O momento interior é o encontro pessoal que acontece entre o leitor e a obra, e não pode ser substituído por outro tipo de intermediação; já no momento exterior, significa quando se concretiza a interpretação de cada aluno e, compartilhadas e debatidas, ocorre a construção de sentido por parte da comunidade leitora, por meio de alguma atividade que respeite a idade, o gênero textual e o período escolar dos leitores.

Com o intuito de incentivar o hábito de ler em alunos do 2º ano do Ensino Médio, e que eles obtenham a leitura de Literatura como fruição, através, num primeiro momento, da Literatura de massa, elaboramos essa sequência didática básica mediante todas essas etapas elencadas por Cosson (2009) e que traz uma das possíveis maneiras de dar continuidade na formação leitora dos jovens, sem esquecer a leitura dos clássicos universais que são tão essenciais na formação do leitor. Neste período escolar, o aluno estará familiarizado com a rotina da leitura, bem como será um leitor mais maduro e, por iniciativa própria, pode buscar de forma autônoma novas leituras que o desafiem.

4.1 A CONTINUAÇÃO DA FORMAÇÃO LEITORA NO ENSINO MÉDIO

Ao pensar na formação do leitor do Ensino Médio diante do que já apontamos ao longo do trabalho, elaboramos uma sequência de atividades de leitura de obras da Literatura de massa e clássicos universais na sala de aula e em casa, através da sequência didática básica sugerida por Cosson (2009). O público alvo desta proposta consistem em discentes do 2º ano, mas esta proposta pode ser adaptada para outras turmas do Ensino Médio. Além disso, as obras sugeridas podem ser substituídas pelo professor por outras. O interesse principal é que essas obras sejam lidas e que seus leitores possam lê-las de forma crítica. Para isso, o docente precisa contar com o suporte da família e da escola, para que, juntos, possam contribuir na continuidade da formação leitora dos discentes.

As atividades devem acontecer em quatro momentos: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação, conforme sugerido pelo autor anteriormente citado (2009). Aqui, esses momentos contemplam o equivalente a 12 horas aulas para que o professor explore os aspectos da Literatura gótica existentes nos livros lidos, onde os alunos possam inferir as informações

implícitas e explícitas nas obras, bem como incentivar o hábito de leitura dentro e fora da sala de aula. A proposta traz como obra base o livro *Entrevista com o Vampiro* (2009), da autora Anne Rice (1941-2021). Por meio desta sequência, o professor trabalha, junto com os alunos/leitores, a relação da Literatura gótica em suas narrativas na obra de Rice, classificada como Literatura de massa, e na obra canônica *Noite na taverna* (2019), de Álvares de Azevedo (1831-1852), além de outras obras que tenham relação com os elementos góticos.

MOTIVAÇÃO:

(Duas aulas — 50 minutos)

No primeiro momento, antes de iniciar a aula, o professor prepara a sala em que distribui as cadeiras em forma circular e desliga as luzes do ambiente para criar um clima mais sombrio e chamar a atenção dos alunos. Depois que os alunos chegarem, o professor distribui, de forma impressa, o conto *O Gato Preto* (2021) de Edgar Allan Poe (1809-1849), e reproduz, em um aparelho de som, a contação do conto, sem identificar sobre o que se trata.

Após a reprodução, o professor inicia uma discussão sobre o conto que ouviram. Instigará os alunos para que destaquem as características do tema do conto, os personagens, a estrutura narrativa, os elementos sobrenaturais e o mistério. Ao finalizar a aula, o professor pedirá aos alunos que escrevam o que eles comentaram e, também, sobre situações da vida em que vivenciaram algum momento dramático, misterioso ou um acontecimento sobrenatural. Será um texto simples, breve, e que será entregue ao professor para que sirva de “espelho” para notar o que eles aprenderam na aula.

Avaliação para motivação: Para a motivação, o professor irá avaliar a participação dos alunos ao longo das atividades propostas. Por fim, o professor corrigirá os textos de acordo com a gramática da LP e a ortografia, além de observar se a tarefa solicitada foi realizada por eles.

INTRODUÇÃO:

(Duas aulas — 50 minutos)

No segundo momento, o professor questiona aos estudantes sobre o que eles conhecem em torno do termo gótico, com a motivação de que eles deem exemplos, seja por meio de obras literárias, músicas ou filmes. Após esse momento inicial, o professor irá debater com os alunos sobre a Literatura gótica e, através de slides, expõe as suas características e o contexto da época em que essas produções eram feitas. Depois da explanação, o professor pode apresentar as seguintes questões aos alunos:

- Conhecem histórias da Literatura gótica? Quais obras?
- O conto da aula anterior se enquadra nesse tipo de Literatura? Por quê?
- O que esperam encontrar em uma obra da Literatura gótica?

Após os questionamentos, o professor poderá apresentar para a turma autores famosos da Literatura gótica, tais como: Horace Walpole (1717-1797), Oscar Wilde (1854-1900), Augusto dos Anjos (1884-1914), Anne Rice (1941-2021) e Alvares de Azevedo (1831-1852), seu envolvimento e influência na Literatura gótica. Além disso, alguns exemplos de poesias de Augusto do Anjos, contidas no livro *Eu e Outras Poesias* (1998), podem ser exemplificadas para que eles vejam diferenças e semelhanças entre esses textos e o que já foi lido, além de observarem as características que o professor apresentou sobre a Literatura gótica. Depois, o professor poderá trazer em vista a capa da obra *Entrevista com o vampiro* (2009), ler junto com os alunos as informações das orelhas do livro, dos elementos paratextuais contidos na contracapa e conversar com os alunos sobre as inferências que eles fazem ao olhar a capa do livro.

Ainda na introdução, o professor irá aplicar uma atividade com os alunos após a explicação anterior sobre a Literatura gótica. Ele pedirá que os alunos formem grupos (preferência de três alunos) e pedirá que eles pesquisem músicas com características góticas presentes.

Questões que podem mediar essa atividade:

- A letra dessa(s) música(s) se enquadra(m) nas características da Literatura gótica? Justifique.
- Conhece outros exemplos de estruturas narrativas diferentes da Literatura gótica? Quais?
- Qual autor? Quem são os personagens?

Para finalizar, o professor irá pedir aos grupos formados que os resultados de suas pesquisas sejam lidos na próxima aula.

Avaliação para a introdução: Para essa atividade em grupo, o professor avaliará se todos os componentes do grupo realizam a atividade, se respondem as questões que foram pontuadas pelo professor e se apresentaram a pesquisa da música.

LEITURA:

(Duas aulas — 50 minutos)

No terceiro momento, o professor vai pedir aos alunos que continuem integrados nos mesmos grupos formados na aula passada e, com o auxílio de um aparelho de som, eles apresentarão suas escolhas musicais para a turma. Após as exposições, compartilhe as obras que serão lidas pelos alunos. Também é neste momento que acontece a definição de como a leitura será realizada. Neste caso, sugere-se que isso seja realizado de maneira alternada, na escola e em casa, já que se trata de uma obra mais longa, em que o professor estabelece metas de leituras que sejam flexíveis e não um cronograma fixo. Será proposto, então, um intervalo para que os leitores possam realizar a leitura complementar sugerida pelo professor, bem como um debate em forma de uma mini gincana literária, que será realizado ao final da leitura com os alunos. Para a atividade, o professor irá revisar o assunto com eles sobre Literatura gótica e, depois, irá solicitar para que os alunos façam, de acordo com que avançam na sua leitura, um diário de leitura, que podem ser feitas por eles em seus cadernos, para que façam anotações de suas percepções em torno da leitura que fazem para ser exposto para a turma no debate final.

INTERVALO

(Quatro aulas — 50 minutos)

Os alunos/leitores devem ter lido as partes iniciais do livro para que se realize a pausa na leitura. Aqui, o professor faz a leitura coletiva com os alunos em sala de aula dos contos da obra *Noite na Taverna* (2019), e debate com os alunos sobre suas primeiras impressões da obra de Rice (2009) lida durante o período da sequência, além de fazer indagações aos alunos para saber quais inferências eles produzem com o que foi lido até esse instante e que relação os alunos/leitores estabelecem entre o que foi lido durante essas aulas, do que estão lendo na obra *Entrevista com o Vampiro* (2009) e com a Literatura gótica.

Avaliação para esse momento: O professor avaliará se todos os alunos participaram da leitura das obras em sala de aula e em casa e, depois, se começaram as suas anotações em torno da leitura da obra de Rice (2009), além de verificar se não tem plágio de anotações dos outros colegas em seus diários de leitura.

INTERPRETAÇÃO:

(Duas aulas — 50 minutos)

No quarto momento, finalizada a leitura de *Entrevista com o vampiro* (2009) e *Noite na Taverna* (2019), o professor dividirá a turma em duas equipes - A e B - em uma mini gincana literária. Os grupos terão que elaborar dez perguntas sobre a obra para que possam perguntar

ao grupo oposto e, nessa dinâmica, o professor atribui um ponto na gincana por cada acerto. Enquanto mediador, supervisiona a produção dos alunos e realiza o debate, com a introdução de questões extras que adicionam dois pontos na gincana por cada acerto.

Podem ser aplicadas questões como:

- Qual a relação da obra de Anne Rice (2009) com a de Azevedo (2019)? Justifique.
- Como o personagem Louis se transformou em vampiro?
- Como era sua relação com o vampiro Lestat?
- Os personagens de *Noite na Taverna* (2019) mostram pessimismo, negativismo, a fuga da realidade e a obsessão pela morte, características que são habituais na segunda geração do movimento literário romântico brasileiro, conhecida popularmente como Ultraromântica. Quais dessas características Johann demonstra no final do penúltimo conto, que tem como título o seu nome? Justifique.
- Quais são os elementos góticos do terceiro conto de *Noite na Taverna* (2019)?

A apresentação das perguntas da mini gincana literária e o compartilhamento de suas anotações em seus diários literários durante o debate final serão realizados para outros alunos que podem ser convidados de outras turmas, além do diretor e até mesmo outros funcionários da escola na própria sala de aula. No final da aula, o professor pode organizar juntamente com a direção da escola, um momento para que os alunos possam assistir à obra cinematográfica baseada no romance *Entrevista com o Vampiro* (2009).

Avaliação para esse momento: O professor avaliará se todos os alunos realizaram as anotações em seus diários de leitura. Depois, observará a participação na elaboração das perguntas e se são ativos no debate na mini gincana literária.

AVALIAÇÃO:

Para avaliar os alunos, o professor considerará todas as atividades feitas desde o começo da sequência didática. Ele poderá optar por atribuir notas por cada atividade ou, de forma geral e ao final da sequência, atentar-se na participação dos alunos em todos os momentos – leitura, discussão e a apresentação. O professor, também, deve verificar, através de critérios estabelecidos por ele para cada momento, se os alunos conseguiram atribuir sentidos ao texto literário, bem como refletir sobre ele de forma crítica, na apreensão do conteúdo temático e em todas as suas características estéticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista de que a formação leitora é um processo que ocorre ao longo da vida, a escola assume um papel fundamental para a continuação dessa formação em todo o percurso escolar do aluno. É na adolescência, durante o Ensino Médio, que se amplia um espaço para aprofundar os conhecimentos acerca do texto literário. O professor, enquanto mediador, encontra uma oportunidade para estreitar a relação do aluno com o livro e, assim, pode utilizar estratégias pedagógicas para que os alunos sejam leitores, não só com vistas a alcançar objetivos acadêmicos, mas que também tenham a leitura de Literatura como fruição.

Dentre as diversas formas de atingir esse objetivo, está a utilização da Literatura de massa em sala de aula, uma leitura que, geralmente, já faz parte do hábito dos alunos, ou, mesmo que esses discentes não tenham a leitura em sua rotina diária, encontram, neste tipo de texto literário, uma porta de entrada para retomarem ou criarem o hábito de ler, o que pode levar a oportunizar a expansão do repertório literário e a busca de novas leituras, como a dos clássicos universais. Depois de habituar as turmas ao trabalho da leitura do texto literário em sala de aula de uma forma mais aprofundada, o professor encontrará um espaço maior para que possa intercalar as leituras que realiza com seus alunos/leitores e proporcionar-lhes o acesso a variadas linguagens, culturas, acontecimentos históricos, problemáticas sociais e outros temas que tanto Literaturas de massa quanto clássicas possam abordar.

Todavia, para que o ambiente escolar se torne esse espaço de mediação entre o aluno e o livro de forma efetiva, o professor precisa incentivar, instigar e ler juntamente com seus discentes, além de selecionar livros que façam a ponte necessária a fim de que os alunos se mantenham como leitores ativos. Para tal fim, o professor pode aplicar em sala livros com os quais seus alunos se identifiquem, no sentido de, posteriormente, incentivar a leitura de livros que os desafiem. Quando analisamos as semelhanças e diferenças de livros da Literatura de massa que trazem em suas narrativas com trechos ou relações de/com outras obras da Literatura clássica universal, observamos que é possível associar os dois mundos e despertar nos alunos a curiosidade para uma nova leitura. A junção de ambas as Literaturas em sala de aula e fora delas mostra, a nosso ver, que elas podem ser aliadas proficuas na continuação da formação dos leitores de Literatura. Propusemos, neste trabalho, uma intervenção por meio de uma sequência didática básica, o que sugere uma das possíveis maneiras de desenvolver a leitura e a percepção em suas diferentes camadas através da utilização da Literatura de massa junto com a Literatura

clássica. Assim, o professor agrega o conhecimento cultural de seus alunos aos componentes comumente abordados nas aulas de Literatura.

Vale salientar, portanto, que não se pretende anular o uso da Literatura clássica em sala de aula. Pelo contrário: o intuito é fazer com que o leitor se debruce ainda mais sobre essa leitura e que possa explorar aspectos mais profundos na construção do senso crítico. Ao criar essa ligação entre as obras, fica disponível, para o professor, o trabalho com gêneros e formas mais diversos. É relevante ressaltar que o estudo realizado neste trabalho pode ser aplicado na escola como uma proposta para os alunos do Ensino Médio, para dar continuidade na formação leitora ou como estímulo da leitura de Literatura como fruição. Com isso, pretende-se desmistificar o uso da Literatura em sala de aula apenas como um pretexto, ou que seja utilizada apenas a Literatura clássica universal. Formar leitores implica, também, fruir o texto literário.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, A. **Eu e outras poesias**. 42. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
Disponível em: https://5ca0e999-de9a-47e0-9b77-7e3eeab0592c.usrfiles.com/ugd/5ca0e9_1e4c10ddb8784ccfbddb327d0008e4b7.pdf. Acesso em: 16 ago. 2022.
- AZEVEDO, A. **Noite na taverna**. São Paulo: Principis, 2019.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2018.
- BRONTE, E. **O morro dos ventos uivantes**. Rio de Janeiro: Leya, 2011.
- CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos** — edição revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CHARTIER, R. (org.). **Práticas da leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- COELHO, N. N. A literatura infantil: abertura para formação de uma nova mentalidade. *In*: COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000, cap. 1, p. 14-45.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.

COSTA, M. M. **Literatura, Leitura e Aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

COSSON, R. **Como criar círculos de leitura em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, R. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GREEN, J. **A culpa é das estrelas**. Trad. Renata Pettengill. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4. ed. São Paulo, 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. São Paulo, 2020.

KINNEY, J. **Diário de um banana**. 31. ed. São Paulo: VR Editora, 2008.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. São Paulo: Mercado Aberto, 1984.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARTINS, M. E. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1997.

MEYER, S. **Lua Nova**. Trad. Ryta Vinagre. 2. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

MEYER, S. **Crepúsculo**. Trad. Ryta Vinagre. 3. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

MEYER, S. **Eclipse**. Trad. Ryta Vinagre. 2. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

MEYER, S. **Crepúsculo: Guia oficial ilustrado da série**. Trad. Débora Isidoro; Livia de Almeida. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011a.

MEYER, S. **Amanhecer**. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011b.

MOYES, J. **Como eu era antes de você**. Trad. Beatriz Horta. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

POE, E. A. **O gato preto**. Rio de Janeiro: Editora Itapuca, 2021.

RICE, A. **Entrevista com o vampiro (As crônicas vampírescas)**. Trad. Clarice Lispector. 10. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

ROWLIGN, J.K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

SEGABINAZI, D. **Educação Literária e docência: desafios para o século XXI**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SHAKESPEARE, W. **Romeu e Julieta**. Ebooks Brasil: [s.l.], 2000. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/eLibris/romeuejulieta.html>. Acesso em: 07 mar. 2021.

SILVA, A. P. Interfaces do ensino de literatura – perspectivas e intersecções a partir da BNCC. In: CONEDU, 7, 2020, Maceió. **Anais... VII CONEDU - Edição Online [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68764>. Acesso em: 07 jun. 2022.

SODRÉ, M. **Best-seller: a literatura de mercado**. São Paulo: Ática, 1985.

SOUSA NETO, M. F. A aula de geografia. *In*: SOUSA NETO, M. F. **Aula de geografia e algumas crônicas**. Campina Grande: Bagagem, 2008. p. 13-33.

STOKER, B. **Drácula**. Trad. Karla Lima. Jandira, São Paulo: Principis, 2020.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

YOUNG, W. P. **A cabana**. Trad. Alves Calado. São Paulo: Arqueiro, 2017.

ZILBERMAN, R. **A Leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2012.