

AULAS DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: PRAZER E FRUIÇÃO (TAMBÉM) NA LEITURA DE BEST-SELLERS

*LITERATURE LESSONS IN MIDDLE SCHOOL: PLEASURE AND FRUITY (ALSO)
BEST-SELLERS READING*

Quesia de Oliveira Meira¹

Valméria Brito Almeida Vilela Ferreira²

Resumo: Estudos recentes têm abordado a importância de os professores respeitarem e incentivarem as escolhas literárias que os alunos do ensino médio, e de toda a educação básica, fazem à revelia da escola. Porém, ao adentrarmos no ambiente escolar, nas aulas de literatura, percebemos que muitos docentes demonstram certa resistência em adotarem posturas menos tradicionais às suas práticas, considerando como literatura, apenas obras do veio canônico. Sendo assim, a hipótese que sustentamos é a de que a pouca abertura de alguns professores e de algumas escolas, em relação às obras de autores que não são “consagrados” impede que o discente se torne um leitor autônomo (uma vez que ele não adquire uma concepção de gosto literário), cerceando o direito do mesmo de manter um contato pleno com as mais diversas manifestações literárias. Diante dessa problemática, nos questionamos: Por que não estimular a leitura dos alunos por meio das suas escolhas literárias? E por que não fazer disso um meio de se chegar, também, à literatura canônica? Com base nessa (e em outras questões de pesquisa), objetivamos, a princípio, investigar as visões da professora e dos alunos do EM, sobre a seleção e práticas de leitura do gênero romance.

Palavras-chave: Fruição. Literatura. Ensino Médio.

Abstract: *Recent studies have addressed the importance of respecting and encouraging the literary choices that high school students, and all basic education, do in default of the school. However, as we enter the school environment in literature classes, we realize that many teachers show a certain resistance in adopting less traditional attitudes to their practices, considering as literature, only works of the canonical vein. Thus, the hypothesis we hold is that the lack of openness of some teachers and some schools in relation to the works of authors who are not "consecrated" prevents the student from becoming an autonomous reader (since he does not Acquires a conception of literary taste), curtailing the right of the same to maintain a full contact with the most diverse literary manifestations. Faced with this problem, we ask ourselves: Why not stimulate the reading of the students through their literary choices? And why not make it a way to get to canon literature as well? Based on this (and other research questions), we aim, at the outset, to investigate the views of the teacher and the MS students about the selection and reading practices of the novel genre.*

Keywords: *Fruition. Literature. High school.*

¹ Graduanda em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. *E-mail:* queziameiraa7@gmail.com.

² Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e professora lotada no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL, da UESB. *E-mail:* valmeriabavf@yahoo.com.br.

Introdução

A literatura é capaz de proporcionar ao leitor um tipo de relação com a linguagem completamente distinta da de outros textos, que não os de cunho literário, como por exemplo, os textos jornalísticos, piadas, artigos acadêmicos e outros. Entretanto, para que a literatura consiga atingir o leitor intimamente, causando-lhe estranheza pelo modo incomum de utilizar a linguagem, instigando-o e, enfim, levando-o a alcançar a fruição literária, algumas posturas, da parte do professor, devem ser pensadas. Em sala de aula, o mediador deve assegurar, por meio de suas práticas, a cautela no momento tanto da seleção dos textos, quanto no sentido de preparar o aluno para a recepção das obras. O empecilho para que essa mediação seja feita, se dá, muitas vezes, pelo fato de o professor não ter autonomia para fazer a seleção desse material, uma vez que o projeto político-pedagógico da escola (ou o próprio professor) mantém uma visão extremamente purista do que seja literatura, considerando como tal apenas as obras pertencentes ao cânone literário. Como reflexo dessa postura, por vezes, os alunos passam a enxergar a literatura canônica como uma atividade chata, difícil, e distante da realidade em que vivem, passando a migrar, quando estão fora dos muros da escola, para a leitura dos romances *best-sellers*, por exemplo, escolha esta que nem sempre tem espaço nas aulas de literatura. Sendo assim, a hipótese que sustentamos é a de que a pouca abertura de alguns professores e de algumas escolas, em relação às obras de autores que não são “consagrados”, impede que o discente se torne um leitor autônomo (uma vez que ele não adquire uma concepção de gosto literário), cerceando o direito do mesmo de manter um contato pleno com as mais diversas manifestações literárias. Ressaltamos que neste estudo não pretendemos fazer juízo de valor entre obras literárias do cânone e os *best-sellers*; o que objetivamos é, na verdade, investigar como a professora e a escola trabalham com o gênero romance em sala de aula. Diante dessa problemática, nos questionamos: Por que não estimular a leitura dos alunos por meio das suas escolhas literárias? E por que não fazer disso um meio de se chegar, também, à literatura canônica? E, o que a professora do Ensino Médio (doravante EM) pensa sobre a inserção dos romances *best-sellers* nas aulas de literatura? A adoção de tais obras pode fomentar a formação de leitores autônomos e a fruição literária? Quais são as metodologias e romances adotados pela professora do EM?

Com base nessas questões de pesquisa, formulamos nosso objetivo geral: Investigar as visões da professora e dos alunos do EM sobre a seleção e as práticas de leitura do gênero romance.

Os objetivos específicos são: a) descrever a postura e as crenças literárias da professora de Língua Portuguesa (doravante LP) do EM, frente ao gênero romance canônico ou não canônico; b) mapear os romances selecionados pela docente para a prática de leitura escolar; c) investigar como é a recepção feita pelos alunos (as) em relação ao gênero romance canônico e ao gênero romance *best-seller*; e d) listar os livros que são lidos pelos alunos no seu dia a dia.

Apresentados os objetivos, cabe apresentarmos as seções do presente trabalho, os teóricos referenciais, bem como seus respectivos conceitos, e assim por diante. Na primeira seção deste texto (a do arcabouço teórico) faremos: a) uma retomada histórica do termo *best-seller*, como surgiu, onde, e, sobretudo, tratando do seu significado (DAU 2012 e PAZ 2004); b) a distinção entre textos de prazer e textos de fruição, baseando-nos nos conceitos de Roland Barthes (1955-1993) e Maria Sílvia Pires Oberg (2007), respectivamente; c) distinção entre Leitor Lúdico e Leitor Compulsório (ALVES, 2014); d) esclarecer o que viria a ser o termo que abordaremos de forma recorrente, a saber, *escolhas anárquicas* (*Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* 2006); e e) discutir acerca da obrigatoriedade da leitura de obras literárias no ensino médio (OLIVEIRA 2010); Na segunda seção, descreveremos a metodologia adotada, as ações realizadas, os resultados obtidos e, por fim, faremos uma breve reflexão sobre o ensino de literatura.

Arcabouço teórico

Antes de apresentarmos nossa fundamentação teórica, reconhecemos a importância de conceituarmos o termo inglês *best-seller*, que será aqui utilizado com frequência.

É comum vermos o termo *best-seller* sendo associado, pelos diversos veículos midiáticos, ao alto índice de vendas de um livro. Na dissertação intitulada *Leitoras de Best-Sellers? O que determina suas escolhas?* Dau (2012) afirma que o termo *best-seller* remonta o século XVIII, e se refere aos artistas que dependiam do mecenato para sobreviver. Com o número cada vez maior de leitores e com o avanço dos materiais impressos, o autor passou então a ter que se preocupar não só com o momento de criação artística em si, mas também com as demandas e exigências do público, uma vez que esse

lhe garantia o retorno monetário. Assim, os *best-sellers* passaram a receber uma série de adjetivos depreciativos, tais como “subliteratura”, “literatura de entretenimento”, “de massa”, “de mercado” e etc., (DAU, 2012, p. 12).

Se um dos significados de *best-seller* está associado ao alto índice de vendagem que um livro tem, obviamente, eles estão sendo lidos. Assim, a nosso ver, os professores e profissionais da educação não podem fechar os olhos para esse fato, pois, se há demanda para esse tipo de literatura, logo, alguém as consome, alguém as lê, e, enfim, alguém sente prazer com esse contato. Para Eliane Paz,

Se o best-seller é resultado do processo de industrialização e efeito da ação capitalista sobre a cultura, é preciso levar em conta também que esse tipo de narrativa tende a constituir-se em “campeão de vendas” porque se configura uma poderosa estimuladora de leitura, isto é, tem o poder de estimular o olhar e imaginação do leitor-consumidor. O fascínio duradouro dessa literatura indica que não se pode analisá-la com uma visão simplista e redutora, limitando-a ao campo de efeito de estratégias mercadológicas ou como subproduto da literatura culta. (PAZ, 2004, p.2).

Falamos sobre o prazer que muitos adolescentes demonstram sentir a partir do contato com os romances *best-sellers*, mas qual o lugar da fruição nesse tipo de literatura? Sobre isso é necessário distinguirmos texto de prazer de texto de fruição:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado à uma prática confortável de leitura. (BARTHES, 1993, p.21–22).
A fruição literária é compreendida como processo que tem origem e fim no leitor, pois depende apenas – ou principalmente – de suas capacidades. Nesta polarização [...] a natureza e a qualidade do texto não são colocadas em primeiro plano. (OBERG, 2007, p.182).

Assim, como bem apontou Oberg (2007), para o leitor alcançar a fruição, que segundo Barthes (1955) é um dos estágios do prazer, é necessária uma relação ativa e permissiva do leitor para com o texto literário: ativa, no sentido de movimentar todos os seus saberes a fim de desvelar as significações da obra; e permissiva, no sentido literal da palavra, de realmente permitir que as significações do texto sejam produzidas. Assim, nessa troca, o leitor se constrói e constrói os sentidos do texto.

Retomando o fator da qualidade do texto discutido brevemente por Oberg (2007), se um leitor afirma que sentiu prazer e fruição a partir da leitura de um texto literário (canônico ou não), o que mais importa? Importa ampliar ainda mais esse prazer e essa fruição em direção a outras obras literárias. E, ainda em relação a essa “qualidade”, qual o

critério utilizado para afirmarmos que um texto é bom ou ruim? Partimos do pressuposto de que não existem tais textos (bons ou ruins), o que existe é um tratamento bom ou ruim da matéria do texto literário, e mesmo isso é muito relativo, bem como o próprio conceito de fruição, pois “[...] cada fruição será inevitavelmente pessoal [...]”. (ECO, 1981, p.153-154). Dito isso, se a escola entende leitura como sendo um processo de contato íntimo com o texto literário, “quase corporal” (BRASIL, 2006, p.60), seria contraditório sacralizar os romances de Machado de Assis, por exemplo, e marginalizar os romances de John Green e Stephenie Meyer (dois escritores cujas obras estão sendo consumidas em larga escala, atualmente). O que importa perceber é que o conceito e a formação do cânone são construídos socialmente, de modo que o romance *best-seller* de uma geração pode ser o romance do cânone literário da outra e vice-versa. Por outro lado, se também é papel da escola formar leitores autônomos, nada mais coerente do que não desmerecer as escolhas literárias que os alunos fazem. Nesse sentido, defendemos que um dos principais papéis da escola, como aponta Rouxel é

confrontar os alunos com a diversidade literária (cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto); diversidade dos gêneros: ao lado de gêneros tradicionais (romance, teatro, poesia, ensaio); os novos gêneros (autoficção, história de quadrinhos, álbum); diversidade histórica: obras canônicas, clássicas, fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece; obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre o mundo de hoje; diversidade geográfica: literatura nacional, literatura estrangeira, principalmente as grandes obras traduzidas do passado e do presente [...]. (2015, p.23-24).

Tal confronto, a nosso ver, deve vir antes mesmo do ato de apontar quais obras pertencem ou não ao cânone, dando autonomia ao aluno, fazendo com que o mesmo migre do Leitor Compulsório – que lê apenas o que a escola quer que ele leia, para o Leitor Lúdico – que lê o que quer (JOVER-FALEIROS, 2012, p.129), vindo a escolher também, com a mediação do professor, as obras que mais lhe interessam. Defendemos, assim, que é preciso fomentar a diversidade literária na escola, pois “toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo. É preciso ouvir a experiência do outro não como menor, ou menos universal, mas como diferente.” (ALVES, 2014, p.36). É importante salientar que, após esse confronto entre aluno e diversidade de obras literárias, torna-se papel do professor fornecer autonomia ao aluno, respeitando suas escolhas literárias. Sobre isso, o documento oficial *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2006) ratificará acerca da importância do professor dar credibilidade às *escolhas anárquicas* do discente, uma vez que,

As **escolhas anárquicas** dos adolescentes da escola, além de permitir essa formação do gosto, levam a um conhecimento dos gêneros literários que deve ser considerado como base para a didática da literatura na escola e pode contribuir para o planejamento de atividades de reorientação de leitura, uma vez que a escola não é uma mera extensão da vida pública, mas tem uma especificidade. (BRASIL, 2006, p.71).

Porém, indo de encontro ao que se advoga no documento oficial citado acima está a questão da obrigatoriedade da leitura com a qual, geralmente, as obras literárias são associadas. Nesse sentido, sabemos que as mazelas que permeiam e dificultam o ensino de literatura são, há muito tempo, discutidas e conhecidas por todos. Os empecilhos encontrados vão desde a) a má recepção dos alunos para com as obras literárias tidas como clássicas ou canônicas, associando-as sempre a linguagem rebuscada, realidade descontextualizada e distante que há nesse tipo de texto; b) da falta de metodologias específicas para motivarem e tornarem a leitura a mais prazerosa possível para o aluno leitor; e c) talvez a crítica mais clássica de todas: a de que a literatura é ensinada sempre com vista a fins de comprovação de leitura – ou seja, leitura obrigatória – ou sendo relegada a análise gramatical. Luciano Oliveira em *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*, ao tratar da obrigatoriedade na leitura literária advoga que,

Há obras que são de leitura obrigatória na escola e, muitas vezes, não há como fugir das amarras do currículo. E sem a ajuda do professor, entregues à própria sorte para lidar com temas complexos e palavras rebuscadas frequentemente encontradas nos clássicos, os alunos provavelmente sentirão dificuldade para superar os obstáculos que encontram na leitura. Isso contribui decisivamente para que eles não sintam vontade de ler textos literários ao concluírem o ensino médio, levando-os a torcer o nariz para os clássicos. (OLIVEIRA, 2010, p.176).

Reconhecemos que, de fato, muitos alunos, mesmo com toda motivação do professor, dirão que não gostam das obras literárias (canônicas ou não) trazidas para a aula de literatura. E então, o que fazer? Terá sido tudo em vão? Com relação a esses questionamentos Rita Jover-Faleiros afirma que:

[...] o papel de formação exercido pela literatura em contexto escolar é o de desenvolvimento de uma leitura reflexiva em que a fruição do texto não significaria a adesão integral à fruição, mas sim a capacidade de observar os mecanismos promotores dessa possível adesão. (2012, p.130).

Ou seja, não sentir prazer e fruição na leitura do texto literário de modo algum exclui a possibilidade de refletir sobre ela, de tentar compreender o funcionamento do texto, seus sentidos e outros tantos veios que o mesmo pode explorar.

Embasando-nos nas teorias citadas e em seus respectivos teóricos, passemos à segunda seção do nosso trabalho, onde, de fato, descreveremos e discutiremos os resultados obtidos por meio da pesquisa.

Análise e discussão dos dados

A presente pesquisa foi realizada do mês de novembro de 2016, até abril de 2017, em uma escola do ensino público da cidade de Vitória da Conquista - BA, a saber, Instituto de Educação de Euclides Dantas, tendo como público alvo 26 alunos de uma turma do EM, e uma professora de Língua Portuguesa da turma em questão. Nos meses de pesquisa do ano de 2016, nosso trabalho estava voltado apenas a observar as aulas de LP, sobretudo no que se referia ao ensino de Literatura a partir do gênero romance. Neste período a turma observada estava no 2º ano do EM, porém, na fase posterior, em 2017, continuamos com a mesma turma, de modo que, agora, os discentes estavam no 3º ano do EM. Para a realização da pesquisa, que é qualitativa e de cunho etnográfico, adotamos como instrumentos de investigação as observações de aulas, anotações nos diários de pesquisa e os questionários. Julgamos que a metodologia da etnografia possibilitou traduzir a realidade da escola pesquisada, garantindo a confiabilidade da pesquisa e dos resultados encontrados.

Nossa pesquisa foi desenvolvida no Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), colégio situado na zona urbana de Vitória da Conquista, em um bairro de classe média da cidade. O instituto existe há 65 anos e é conhecido como escola normal, pelo fato de ter tido o ensino médio voltado, até poucos anos, à formação de professores habilitados a lecionar nas duas primeiras etapas da educação básica. Atualmente, porém, o IEED não possui essa característica, comprometendo-se apenas com o ensino fundamental e médio. O instituto agrega cerca de mil alunos regularmente matriculados e distribuídos entre os turnos matutino, vespertino e noturno. Além disso, possui aproximadamente 25 salas de aula, um refeitório, uma cozinha, auditório, laboratório de ciências, biblioteca, sala de professores, sala de leitura, secretaria, quatro pátios de socialização, seis banheiros masculinos e seis femininos, quadra de esportes e outros ambientes. Em relação ao alunado, ainda que seja uma escola localizada num bairro mais privilegiado da cidade, recebe discentes de diversas regiões da cidade, inclusive da zona rural.

Nas observações realizadas no ano de 2016 (total de oito aulas), nosso intuito era o de traçar, além de um perfil etnográfico da escola, um perfil da turma com a professora: o

entrosamento entre os mesmos, o grau de intimidade dos alunos com o gênero romance, e a metodologia utilizada pela professora para o trabalho com o respectivo gênero. Já nas visitas que realizamos no ano de 2017, a partir dos objetivos da pesquisa, e das anotações do diário da pesquisa, em que descrevíamos o que acontecia nas aulas, montamos dois questionários: um para a professora (APÊNDICE I) e outro para os 26 alunos (APÊNDICE II).

De modo geral, a escola, a turma e a professora que observamos foram extremamente receptivas, não havendo assim, nenhuma situação de rejeição no que se refere à continuidade da pesquisa. Entretanto, um dos empecilhos com o qual nos deparamos se deu em decorrência das diversas paralisações, sobretudo nas visitas do ano de 2016, que ocorreram justamente nos dias das nossas observações: às terças e quintas-feiras. Mas, ignorando esses contratempos, consideramos que a pesquisa foi bem sucedida.

Assim, apresentados o contexto e os instrumentos da pesquisa, nos propomos a descrever e discutir os resultados obtidos para a presente investigação.

Acreditamos que as crenças literárias do professor de Língua Portuguesa podem influenciar na visão que alguns alunos terão em relação às obras literárias que serão escolhidas para o ensino de literatura em sala de aula. Com o questionário que produzimos para a professora do colégio observado, tencionamos descrever, entre outras coisas: a postura e as crenças literárias do docente frente ao gênero romance. A partir das respostas, percebemos que, para a mediadora, a Literatura pode não só propiciar possibilidades diversas de enxergar o mundo, como também pode inserir na vida social, o aluno-leitor, como a mesma advoga em seu depoimento: “É imprescindível compreender a literatura como um ato amoroso, inclusivo e ético.”. Mas, essa postura seria em relação à Literatura de modo geral, ou apenas em relação às obras pertencentes ao cânone? Como nosso interesse é voltado ao ensino de literatura a partir do gênero romance (canônico ou não canônico), questionamos a professora sobre sua visão no que diz respeito à inserção dos romances não canônicos nas aulas de literatura, e a docente nos deu a seguinte resposta:

“A inserção dos romances Best-Seller nas aulas de Língua portuguesa é inegavelmente um bom caminho. Os alunos estão descobrindo o prazer da leitura e tudo que ela proporciona de bom: ampliação de vocabulário, contato com outras realidades e visões de mundo. É importante criar um tempo nas aulas para que os alunos possam divulgar e socializar essas leituras entre os colegas”.

Entretanto, quando observamos a lista de livros selecionados pela professora para serem trabalhados nas aulas de Literatura, listamos, entre outras, as seguintes obras:

Memórias Póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Diante dessa lista de romances não identificamos nenhuma obra que não fosse do veio canônico, o que nos parece um contrassenso entre o discurso e a prática da professora, pois ao reconhecer a importância dos romances *best-sellers*, esperávamos que houvesse uma abertura maior, por parte da mesma, no sentido de selecioná-los e levá-los – como um acréscimo – às aulas. O que estaria por trás dessa contradição? A docente estaria seguindo as normas impostas pelo projeto político-pedagógico da escola ou seria uma escolha da própria professora? Para responder a esses questionamentos, formulamos uma pergunta especificamente sobre o projeto político-pedagógico da escola em questão, para compreendermos se o mesmo fornecia ou não autonomia à docente, a seu ver, nas aulas de literatura. Segundo ela,

“O Projeto político-pedagógico da escola baseia-se na ressignificação da aprendizagem do aluno, inserindo-o de fato na construção do seu conhecimento na aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Partindo dessa premissa, nas aulas de literatura e redação, priorizamos o domínio da leitura e da escrita. Procuramos seguir algumas orientações metodológicas como :

- a - Realizar testes de sondagem;
- b - Apresentar e discutir a função social do estudo da literatura e das artes em geral;
- c - Selecionar obras e textos literários obedecendo a faixa etária dos alunos e seus interesses;
- d - Discutir o incentivo e participação da família no processo da leitura;
- e - Repensar a importância da leitura dos clássicos na sua formação;
- f - Trabalhar as nuances estéticas e registros linguísticos nas obras literárias e suas respectivas escolas;
- g - Valorizar as leituras sugeridas pelos alunos (Best-Sellers);
- h - Discutir a importância da literatura veiculada na web;”.

Mesmo a professora não tendo respondido totalmente a nossa pergunta, com a resposta acima, verificamos em nossas anotações do diário da pesquisa que durante nossas primeiras visitas ao colégio, a docente nos afirmou que o mesmo sequer possuía um projeto político-pedagógico, “no máximo” aconteciam algumas reuniões, de modo que não só ela quanto os demais professores do instituto, possuíam total autonomia para desenvolverem suas aulas. Porém, atentando-nos às questões elencadas pela docente, sobretudo a g, uma das “orientações metodológicas do projeto político-pedagógico” da escola em questão estaria em consonância com as *escolhas anárquicas* (discutidas anteriormente) previstas no documento oficial *Orientações Curriculares Nacionais* (2006), que se refere à valorização, por parte dos professores e da instituição de ensino, das escolhas literárias que os alunos fazem desvinculadas do ambiente escolar. Mas, por que na prática isso não ocorre? Isso seria, talvez, objeto de investigação para uma pesquisa posterior, visto que, a

partir dos resultados que obtivemos com a atual pesquisa e, sobretudo a partir do cotejo que fizemos entre nossas anotações no diário da pesquisa e as respostas da docente, não conseguimos compreender o porquê de a professora não levar outras obras, não só pertencentes ao cânone, às aulas de LP.

Feitas as descrições do questionário da professora, a fim de preservarmos a identidade dos alunos, os identificaremos por meio de letras e números: A1, A2, A3 e assim sucessivamente, até A26. Desse modo, passaremos a descrever as respostas dos alunos a partir da seguinte tabela:

Alternativa(s)	Quantidade e Identificação dos alunos que marcaram a alternativa
a) Chatas, de difícil compreensão e distantes da realidade em que vive;	1 aluno – A13
b) Enriquecedoras e prazerosas, pois com elas pôde compreender o contexto histórico, os hábitos e costumes de uma época diferente da sua;	14 alunos – A1, A7, A8, A10, A11, A13, A14, A16, A17, A18, A20, A22, A24 e A25
c) Necessárias, pois muitas delas serão cobradas no Vestibular, Enem e outros processos seletivos;	18 alunos – A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A11, A13, A14, A16, A17, A19, A20, A21, A23, A24 e A25
d) Úteis, porque são leituras que serão cobradas no colégio ou em processos seletivos, e agradáveis, porque sinto prazer ao ler a maioria.	19 alunos – A1, A3, A5, A8, A9, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A23, A24, A25 e A26
a, b, c e d	1 aluno – A13
Apenas a e b	0
Apenas b e c	2 alunos – A7 e A11
Apenas c e d	3 alunos – A5, A19 e A23
Apenas b e d	1 aluno – A18
Apenas b, c e d	8 alunos – A1, A8, A14, A16, A17, A20, A24 e A25

TABELA 1 – Respostas referentes à questão 3, alternativa D, do **APÊNDICE II**.

Tendo em vista a tabela apresentada acima, percebemos que a maioria dos alunos marcou a alternativa D, julgando-a a mais pertinente no que se refere às obras trazidas às aulas de Literatura. Tais dados demonstram que, por um lado as obras canônicas são obrigatórias e úteis, pois serão cobradas futuramente, e, desse modo, os discentes reconhecem que não podem passar pelo ensino médio sem vê-las; e por outro, a maioria delas são vistas como obras que, no fim das contas, acabam sendo prazerosas.

Outra questão importante de descrevermos é a questão 4, por meio da qual, com o intuito de formarmos perfis de leitores dos alunos, solicitamos que os mesmos apontassem como enxergariam a inserção de romances *best-sellers* nas aulas de literatura. Assim, a maioria dos discentes, com exceção dos alunos A11, A14 e A25, afirmou que tal inserção seria algo extremamente positivo. Sobre a recusa dos três alunos identificados, todos justificaram que os *best-sellers* são obras que não agregam nada em suas vidas, além de serem de fácil acesso.

Nesse sentido, se a maioria dos alunos disse acreditar que a inserção dos romances *best-sellers*, juntamente com as obras canônicas, nas aulas de Literatura seria algo positivo, observamos que em suas leituras desvinculadas do ambiente escolar boa parte dos alunos não lê nem um nem outro tipo de literatura. Diante dessa realidade, ratificamos a importância de a escola trazer, para a sala de aula, todo e qualquer tipo de manifestação literária, canônicas ou não canônicas, pois, muitas vezes, o ambiente escolar será o único espaço no qual os alunos terão acesso à literatura, como denunciaram as respostas dos discentes da turma pesquisada – turma que acreditamos não ser uma exceção –. Assim, como um de nossos objetivos é listar os livros que são lidos pelos alunos em seu dia a dia, formulamos a questão 2, cujas respostas (com o título das obras já lidas pelos alunos) serão apresentadas na tabela 2.

Lista de livros lidos pelos alunos	
Identificação dos alunos	Obras lidas /que pretendem ler/
A6	<i>O menino de pijama listrado</i>

A8	<i>A hora da estrela e Vidas Secas</i>
A9	<i>Vidas Secas /Os 13 porquês/</i>
A10	<i>O cortiço e Dom Casmurro</i>
A11	<i>A moreninha, A hora da estrela, Para sempre, Cidades de Papel e A culpa é das estrelas</i>
A13	<i>50 tons de cinza, A hora da estrela, A seleção, O Senhor dos Anéis e a Saga Crepúsculo</i>
A18	<i>Senhora e O Pequeno príncipe</i>
A20	<i>Saga Harry Potter, As crônicas de Nárnia, A hora da estrela e Vidas Secas</i>
A21	<i>/O Mundo de Sofia e Dezesseis luas/</i>

TABELA 2 – Respostas referentes à questão 2, do **APÊNDICE II**.

A partir da tabela acima e das respostas dadas pelos alunos nos questionários, verificamos que, entre os que costumam manter uma rotina de leitura mais intensa fora da escola está o aluno A6, que apontou ter lido *O menino do pijama listrado*; a aluna A8, se considera uma leitora assídua fora do ambiente escolar, apontou que entre os livros que já foram lidos em seu dia a dia estão: *A Hora da estrela* de Clarice Lispector e *Vidas Secas* de Graciliano Ramos; a aluna A9 também se considera uma pessoa que lê muito, tendo apontado *Vidas Secas*, como a obra que mais a marcou, e os *13 porquês* como a obra que pretende ler. A aluna A10 afirmou se considerar uma leitora “razoável” e que *O cortiço* e *Dom Casmurro* foram as suas obras preferidas; Já a aluna A11 nos forneceu uma resposta mais completa, citando, inclusive, a finalidade da leitura em sua vida, dizendo: “ler abre a mente para novos conhecimentos”. A mesma afirmou que leu as obras: *A moreninha*, *A hora da estrela*, *Para sempre*, *Cidades de Papel* e *A culpa é das estrelas*. A aluna A13 escreveu que ama ler, tendo como o seu “gênero textual preferido” as obras *50 tons de cinza*, *A hora da estrela*, *A seleção*, *O Senhor dos Anéis* e a *Saga Crepúsculo*. A16 “lê muito”; A17 amou os livros de John Green e disse que pretende ler mais livros nacionais; A18, também se considera um leitor assíduo, tendo lido *Senhora* e *O Pequeno príncipe*; o aluno A20, por sua vez, afirmou ser um leitor ativo, e destacou a *Saga Harry Potter*, *As crônicas de Nárnia* e “alguns clássicos” como *A hora da estrela* e *Vidas Secas*, leituras concluídas. O mesmo diz que, uma das obras que pretende ler é *Desventuras em série*; A21, diz não ler muito, mas que pretende ler *O Mundo de Sofia* e *Dezesseis luas*. Assim, de 26

alunos apenas 11 afirmam que lêem fora da escola, ou apontaram obras que pretendem ler. Entre as obras citadas, notamos uma diversidade tanto de romances *best-sellers* quanto de obras canônicas, o que julgamos um tanto quanto interessante e positivo.

Considerações finais

A partir dos dados coletados, nos interessa discutir duas características observadas: 1) os professores, mesmo quando não são barrados pelo projeto político-pedagógico da escola, como foi o caso, e mesmo quando afirmam enxergar a inserção dos *best-sellers* (escolhas anárquicas dos alunos) nas aulas de literatura como algo positivo, tendem a levar para a sala obras apenas de cunho canônico; e 2) a maioria dos alunos deseja ter contato com essas duas formas de manifestação literária – canônica e não canônica –, mas não buscam nem uma nem outra por conta própria. Assim, concluímos que a escola tem perdido uma excelente oportunidade de ampliar o repertório de leitura dos alunos, de apresentar obras de diversos veios, de diversas temáticas, oriundas dos mais diversos grupos sociais e, enfim, impedindo que os alunos tenham a possibilidade de atingir a fruição e o prazer literário a partir dessas leituras.

É necessária uma postura menos purista dos educadores e dos mediadores da leitura, aceitando que o prazer e a fruição literária podem surgir a partir do contato dos leitores com as mais diversas obras literárias, passando a considerar os termos *cânone* e *best-seller*, a princípio, como meros detalhes em comparação a um texto (em sua inteireza). Assim, na medida em que esses agentes passarem a respeitar e a ouvir a voz do outro, deixando de lado posturas elitistas e segregatórias, os discentes terão mais liberdade de se manifestarem, enxergando o ambiente escolar como, de fato, um ambiente de construção de saber; um ambiente que deve estar aberto à circulação das mais diferentes vozes e temáticas; um espaço de possível prazer, mas antes de tudo, de conhecimento.

Referências

ALVES, José Helder Pinheiro. In: DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 35-49.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1993, p. 21-22.

BRASIL. MEC. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

DAU, Mayara Regina Pereira. *Leitoras de Best-Sellers? O que determina suas escolhas?* Dourados: Editora UFGD, 2012.

ECO, Humberto. *A definição da arte*. Lisboa: Martins Fontes, 1981.

JOVER-FALEIROS, Rita. Sobre o prazer e o dever de ler: Figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 113-133.

OBERG, Maria Silvia Pires. *Informação e significação: a fruição literária em questão*. São Paulo: Editora da USP, 2007.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

PAZ, Eliane H. Massa de Qualidade. In: *I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial*. 2004, Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro. Disponível em: <www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/elianeHPaz.pdf>. Acesso em: 23 de Julho de 2016.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). *Leitura de Literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2015, p. 17-24.

APÊNDICES

APÊNDICE I

1) Qual a importância da Literatura para você? Responda apontando as obras que você já leu e que considera um marco em sua vida como leitora.

2) Com base na resposta anterior, as obras que você apontou são consideradas canônicas ou não? E em sala de aula, você costuma trazer obras tidas como não canônicas, a exemplo dos romances *best-seller*, por quê?

3) Como você enxerga a inserção dos romances *best-seller* nas aulas de Literatura, tais como *Harry Potter*, *A culpa é das estrelas* e outros?

4) Falando como professor(a) de LP, o que você espera que o aluno alcance a partir do contato que o mesmo tem com a Literatura e com as obras que você traz para as aulas?

5) Em relação ao trabalho com o gênero romance nas aulas de Literatura, o projeto pedagógico da escola em questão:

Obs: Assinale quantas alternativas julgar necessário.

() Estipula quais romances devem ser abordados (todos canônicos);

() Estipula quais romances devem ser abordados (tanto canônicos quanto não canônicos);

() Fornece algumas opções, deixando o(a) professor(a) escolher, no fim das contas, quais devem ser levados para a aula;

() Dá total liberdade ao(a) professor(a) escolher quais romances levar para a aula de Literatura.

APÊNDICE II

1) Como você julga sua participação nas aulas de Literatura?

2) Você se considera uma pessoa que lê muito? Se sim, aponte quais obras você já leu (fora da escola) e gostou e quais pretende ler.

3) Em relação as obras que você teve contato nas aulas de Literatura, você as considera:

Obs: Assinale quantas alternativas julgar necessário.

a) () Chatas, de difícil compreensão e distantes da realidade em que vive;

b) () Enriquecedoras e prazerosas, pois com elas pôde compreender o contexto histórico, os hábitos e costumes de uma época diferente da sua;

c) () Necessárias, pois muitas delas serão cobradas no Vestibular, Enem e outros processos seletivos;

d) () Úteis, porque são leituras que serão cobradas no colégio ou em processos seletivos, e agradáveis, porque sinto prazer ao ler a maioria.

4) Faça uma breve consideração em relação a inserção de obras como *A culpa é das estrelas*, *Harry Potter*, *A saga crepúsculo*, *Senhor dos anéis*, e outras, nas aulas de Literatura. Você acredita que seus colegas (e você) receberiam tais obras de forma positiva? Justifique sua resposta.