



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**A INFLUÊNCIA DO *BEST-SELLER* NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UM OLHAR  
SOBRE AS ESCOLHAS DO 6° E 7° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**ANA MARIA ALVAREZ CABADA**

Rio de Janeiro  
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ANA MARIA ALVAREZ CABADA

**A INFLUÊNCIA DO *BEST-SELLER* NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UM OLHAR  
SOBRE AS ESCOLHAS DO 6º E 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Georgina da Costa Martins  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosa Maria de Carvalho Gens

Rio de Janeiro  
2020

## CIP - Catalogação na Publicação

CA55i Cabada, Ana Maria Alvarez  
A influência do best-seller na formação do leitor:  
um olhar sobre as escolhas do 6º e 7º ano do Ensino  
Fundamental II / Ana Maria Alvarez Cabada. Rio de  
Janeiro, 2020.  
111 f.

Orientadora: Georgina da Costa Martins.  
Coorientadora: Rosa Maria de Carvalho Gens.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e  
Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede  
Nacional, 2020.

1. Best-seller. 2. Clássicos. 3. Escola. 4.  
Leitor. 5. Literatura. I. Martins, Georgina da  
Costa, orient. II. Gens, Rosa Maria de Carvalho,  
coorient. III. Título.

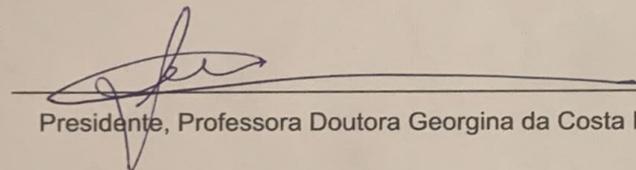
A INFLUÊNCIA DO *BEST-SELLER* NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UM OLHAR  
SOBRE AS ESCOLHAS DO 6º E 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Ana Maria Alvarez Cabada

Orientadora: Profa. Dra. Georgina da Costa Martins - UFRJ  
Coorientadora: Profa. Dra. Rosa Maria de Carvalho Gens - UFRJ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, na Área de concentração Estudos Literários.

Aprovado por:



Presidente, Professora Doutora Georgina da Costa Martins - UFRJ

Professora Doutora Rosa Maria de Carvalho Gens – UFRJ

Professora Doutora Patrícia Maria Campos de Almeida – UFRJ

Professora Doutora Fátima Maria de Oliveira – UERJ

Professor Doutor Armando Ferreira Gens Filho – UERJ (Suplente)

Rio de Janeiro  
Julho de 2020

*Mariana e Marina,  
amores da Vida.*

## AGRADECIMENTOS

O ingresso no Mestrado foi a realização de um projeto profissional que sempre desejei alcançar, mas a dificuldade em conciliar a rotina do magistério com a academia distanciou-me desse objetivo. Porém, a oportunidade veio com o Mestrado Profissional em Letras, cursado nesta instituição de grande prestígio que é a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Agradeço às orientadoras Georgina da Costa Martins e Rosa de Carvalho Gens pela compreensão, doação e zelo, marcas presentes na parceria que estabelecemos no decorrer desse período de convivência. A sorte me agraciou em tê-las em meu caminho na condução desse trabalho

Ao marido e parceiro, Vitor, pela dedicação e participação nas tarefas de casa para que eu pudesse escrever. Um dos meus maiores incentivadores, soube compreender o cansaço e momentos de frustração com bom ânimo. Obrigada pelo respeito e paciência.

Às filhas Mariana e Marina pela consultoria digital e dicas sobre trabalhos acadêmicos. De mãe tornei-me filha, tamanha preocupação e zelo dispensados por elas. Nos momentos em que pensava em desistir da pesquisa ou ao passar por momentos tensos de insegurança na realização do trabalho, elas estiveram presentes, dando-me apoio e carinho. Ao filho Angelo Luiz que, mesmo residindo e trabalhando em outro estado, deu-me incentivo constante.

Aos colegas de turma pela troca e apoio constantes. Em especial, a amizade genuína de Andressa Penna Almeida e Priscila Dionísio. Parceiras de tantos trabalhos ao longo do curso, deram-me a oportunidade de aprender muito com a competência e dedicação dessas jovens professoras. Só tenho a agradecer pelo convívio enriquecedor que tivemos nessa etapa de nossas vidas.

À amiga Isadora Rainha de Castro, nossa representante de turma, sempre atuante no compartilhamento de informações e materiais acadêmicos, em seu esforço incansável de manter a todos atualizados nos assuntos de nosso interesse. No meu caso, especialmente, um Anjo iluminado, solidário nos momentos cruciais. Suas palavras de ânimo valeram de grande estímulo para o processo final da Dissertação. Ganhei uma irmã.

Aos professores do PROFLETRAS pelas contribuições valiosas às aulas, proporcionando-nos o suporte necessário à realização da nossa pesquisa. Todos comprometidos em oferecer o melhor para a nossa formação, compartilhando experiências e leituras inspiradoras, denotando, assim, o carinho e a compreensão dedicados aos mestrandos.

Por fim, aos alunos da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, que nos impelem constantemente a novos desafios, a razão de nosso empenho na busca pelo conhecimento.

*“A coisa mais importante é dar ao jovem, ou à criança, a oportunidade de escolher o tipo de livro que mais atrai o seu interesse”.*

Heloísa Seixas

## RESUMO

CABADA, Ana Maria Alvarez. A influência do *best-seller* na formação do leitor: um olhar sobre as escolhas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II. 2020.113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade federal do Rio de Janeiro/ Profletras. Rio de Janeiro, 2020.

A pesquisa tem por objeto de estudo a influência do *best-seller* em leitores iniciais do Ensino Fundamental II e sua relevância na formação de leitores literários, pauta importante em todos os segmentos comprometidos com a promoção da leitura literária. A literatura cumpre papel significativo no desenvolvimento do indivíduo por despertar a imaginação criadora, levando-o ao aprimoramento da capacidade argumentativa e ampliação dos conhecimentos de mundo. Para tornar profícuo o trabalho com a leitura, a escola, principalmente por meio da Sala de Leitura, precisa despertar no aluno o interesse pela literatura e também buscar inserir não somente os textos canonizados contemplados pela historiografia, mas também textos populares recentes que circulam entre os alunos e que nem sempre estão presentes nas propostas docentes. A leitura dos *best-sellers* juvenis aproxima o leitor de práticas literárias capazes de motivá-los à leitura dos clássicos. Para este estudo, aplicou-se um questionário e um percurso de leitura como instrumentos de coleta de dados para obter informações sobre as preferências literárias dos alunos e como escolhem suas leituras. Sobre as concepções de leitura, letramento e literatura, foram utilizados os estudos de Candido (1995), Cosson (2018), Colomer (2007), Kleiman (2001), Todorov (2017), Zilberman (2009); sobre o cânone e o *best-seller* embasaram os estudos Abreu (2007), Eagleton (2003), Ceccantini (2016) e Sodré (1985), além de conceitos importantes de Petit (2009) e Castrillón (2011) sobre formação de leitores e bibliotecas.

Palavras-chave: *best-seller*, clássicos, escola, leitor, leitura, literatura.

## ABSTRACT

CABADA, Ana Maria Alvarez. The influence of the bestseller on the formation of the reader: a look at the choices of the 6th and 7th year of Elementary School II. 2020.113 f. Dissertation (Master in Letters)- Federal University of Rio de Janeiro / Profletras. Rio de Janeiro, 2020. The influence of the best seller on the formation of readers in the 6th and 7th grades of Elementary School (second segment).

The research has as its object of study the influence of the best seller on early readers of Elementary School (second segment) and its relevance in the formation of literary readers, a significant agenda in all segments committed to the promotion of literary reading. Literature plays an important role in the development of the individual by awakening the creative imagination, leading the person to improve its argumentative capacity and expand the knowledge of the world. In order to make work with reading fruitful, the school, especially through the Reading Rooms, needs to awaken the student's interest in literature and also seek to insert not only the canonized texts contemplated by historiography, but also recent popular texts that circulate among the students and which not always are present in the teaching proposals. The reading of youth bestsellers brings the reader closer to literary practices capable of motivating students to read the classics. For this study, a questionnaire and a reading path were applied as data collection instruments to obtain information about students' literary preferences and how they choose their readings. On the concepts of reading, literacy and literature, the studies of Candido (1995), Cosson (2018), Colomer (2007), Kleiman (2001), Todorov (2017), Zilberman (2009) were used; on canon and best seller, the studies of Abreu (2007), Eagleton (2003), Ceccantini (2016) and Sodré (1985) were the base for the research, as well as concepts by Petit (2009) and Castrillón (2011) on readers formation.

Keywords: best-seller, classics, school, reader, reading, literature.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 LIVRO, ESCOLA, LITERATURA</b>	
2.1 A escola e a presença do livro.....	20
2.2 A literatura infantil e juvenil no Brasil.....	24
2.3 Leitura e letramento literário .....	28
<b>3 CÂNONE E O <i>BEST-SELLER</i></b>	
3.1 Literatura: canônica e de massa.....	35
3.2 O <i>best-seller</i> : preferência entre os jovens.....	43
<b>4 SALA DE LEITURA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO LEITOR</b>	
4.1 Os Centros Integrados de Educação Pública: gênese das Salas de leitura.....	54
4.2 O Professor Regente.....	57
4.3 O impasse delicado entre Biblioteca e Sala de Leitura.....	59
4.4 A atuação da Sala de Leitura.....	62
<b>5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO</b>	
5.1 A coleta de dados.....	67
5.2 A análise dos dados.....	69
5.3 A análise do Percurso de Leitura.....	76
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	85
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	91
<b>ANEXO I</b> .....	98
<b>ANEXO II</b> .....	99
<b>ANEXO III</b> .....	106
<b>ANEXO IV</b> .....	112

## 1 INTRODUÇÃO

A formação do leitor é motivo de preocupação e interesse de estudiosos da área e dos professores envolvidos no trabalho com a leitura, principalmente por ter se tornado comum a fala sobre o desinteresse pela leitura no meio juvenil. No contexto escolar, é motivo de preocupação constante entre os docentes das diferentes áreas e, de modo singular, entre os de Língua Portuguesa.

O trabalho com a linguagem pressupõe o desenvolvimento das habilidades leitoras e competências escritoras, tendo como principal objetivo a formação do leitor autônomo e crítico, pressupostos que fazem parte do ensino de Língua Portuguesa. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (BRASIL, 1998, p. 20).

Desse modo, além dos textos viabilizados no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, a leitura está presente nas atividades propostas na escola, abarcando as mais variadas tipologias textuais de cada disciplina até a resolução de exercícios. Está presente também no acesso e compartilhamento das informações disponíveis em meio digital, conforme estabelece Soares:

Ler só é verbo intransitivo, sem complemento, enquanto seu referente forem as habilidades básicas de decodificar palavras e frases: diz-se de alguém que sabe ler, assim, sem complemento, ou que não sabe ler, quando se quer com isso dizer que esse alguém é alfabetizado ou é analfabeto. Para além desse nível básico, ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento: o alfabetizado, o letrado lê (ou não lê) o quê? lê mal (ou lê bem) o quê? o jornal? o best-seller? Sabrina? Machado de Assis? Drummond? a revista Capricho? Playboy? Bravo? Caros Amigos? Veja, Isto é, Época? a conta de luz, de água, de telefone? a bula do remédio? o verbete do dicionário, da enciclopédia? Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler (SOARES, 2005, p. 135, *apud* ESPÍNDOLA; ROCHA, 2015, p. 249).

Dessa forma, percebe-se que, por ser uma prática social, a leitura está presente no cotidiano do jovem em situações diferenciadas, seja nas atividades escolares ou em outros contextos de uso fora da escola, em suportes variados. Os jovens buscam informações e se atualizam sobre eventos e produtos culturais do seu interesse, como prevê a Base Comum Curricular Nacional:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2017, p.63).

A Base Comum Curricular Nacional (BNCC) define o padrão de aprendizagem em todo país. Em relação ao ensino de português, mantém muitos dos conceitos apresentados nos PCNs. Um deles é manter o foco nos diversos gêneros textuais articulados aos usos sociais da língua.

Porém, os avanços tecnológicos nas últimas duas décadas provocaram mudanças no comportamento social. A BNCC reflete esse processo de transformação social e o manifesta em dois aspectos: a presença de textos multimodais<sup>1</sup>- disseminados com o uso das mídias sociais; e o multiculturalismo<sup>2</sup> - demanda política da atualidade. Logo, a escola deverá considerar em suas realizações o comportamento multifacetado presente na sociedade.

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p.70).

Tendo em vista as possibilidades de contato do jovem com a leitura em outros suportes e ainda assim permanecer interessado por livros e literatura, motivou-me para a realização deste trabalho.

Esta pesquisa destinou-se a analisar a preferência por certos tipos de livro por adolescentes dos 6º e 7º do Ensino Fundamental com base em dados obtidos nos cadernos onde registram-se os empréstimos de livros e em observações feitas por mim na convivência com os estudantes que frequentam a Sala de Leitura em uma escola

---

<sup>1</sup> Adj. Que se realiza ou contém muito modos; de várias formas, feitos; multimodo. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=multimodais>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

<sup>2</sup> Em que há, em simultâneo, várias culturas num mesmo território, país etc.; multiculturalidade. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/multiculturalismo/>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. A escola situa-se em Padre Miguel, bairro da Zona Oeste da cidade.

A saga *Percy Jackson*, de Rick Riordan; a série *Diário de um banana*, do cartunista estadunidense Jeff Kinney; e *Fala Sério, Mãe!, Tudo por um namorado, Traição entre amigas*, de Thalita Rebouças, são os títulos mais procurados. Este movimento dos alunos mobilizou-me a querer entender o que poderia gerar a motivação para as escolhas.

Essa curiosidade impulsionou-me a construir meu objeto de estudo, pesquisar sobre os critérios utilizados por este público leitor para escolher as leituras desejadas. Assim, apliquei um questionário mesclando perguntas objetivas e subjetivas para identificar os critérios que atuam nas opções dos estudantes.

Meu objetivo era averiguar se instâncias como família, amizades, inclinação própria ou a escola, por meio da mediação de professores e/ou Sala de Leitura, teriam influência em suas leituras. Busquei identificar os gêneros procurados, como também se a sala de leitura é o único espaço para o contato com os livros.

Elaborei, ainda pensando na pesquisa, o *Percurso de Leitura*, um roteiro de leitura, em que observo como os alunos recebem os textos e suas impressões sobre as leituras realizadas. São cinco perguntas subjetivas e, na última proposição, os entrevistados deveriam marcar um dos ícones dentre três *Smiles* sugeridos (identificados com semblantes diferentes) - que correspondesse a sua opinião geral sobre o livro: se gostaram, se causou indiferença ou, ainda, se não gostaram.

Investiguei durante a pesquisa o que leva os alunos a determinadas seleções literárias, como se informam sobre autores e livros e como essas informações circulam na escola e no ambiente familiar. Investiguei também como tomam conhecimento dos títulos, se por meio da família, da escola ou por outros meios; se têm preferência por algum gênero, se reconhecem que esses títulos estão associados à literatura de mercado voltada para o público infantil e juvenil, tendo em vista que estas produções literárias também fazem parte do contexto escolar, conforme encontramos em Colomer:

Uma parte muito importante da formação literária das crianças e adolescentes de nossa sociedade produz-se atualmente através da leitura de textos de ficção criados como um produto editorial específico. A crescente alfabetização do mundo ocidental, a progressiva ampliação da escolaridade a um período de vida cada vez mais prolongado, a entrada da literatura infantil e juvenil no âmbito escolar e o aumento de oferta editorial deste tipo de livros são fatores que permitem a meninos e meninas o contato com a literatura infantil e juvenil

desde que nascem e durante toda a infância. Por isto, do ponto de vista educativo, o conhecimento dessa literatura resulta indispensável para entender o itinerário que as crianças seguem em sua aprendizagem das convenções que regem as obras literárias. (COLOMER, 2003, p.13).

Nesta perspectiva, o exame dessas questões norteou meu objeto de estudo, que começou a tomar forma em observações sobre a atuação como professora da sala de leitura, em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, há pouco mais de um ano, na qual pude perceber o interesse dos alunos por determinados títulos e autores. Surpreendeu-me vê-los manifestarem estima pelos livros, pois é comum ouvir que os alunos não leem, fala corrente entre os professores. Certamente, referem-se à leitura dos clássicos quando fazem esta afirmação.

De fato, os autores nacionais consagrados como Machado de Assis, José de Alencar, Monteiro Lobato, entre outros, são leituras que acontecem, a maioria das vezes, por meio da mediação, visto que o cânone, composto por obras legitimadas pela tradição, é pouco procurado pelos jovens.

Conciliar as escolhas dos alunos e por meio delas chegar aos textos consagrados é um encaminhamento possível na formação do leitor, com a ressalva de que não irá garantir a promoção de futuros leitores literários, mas, ainda assim, propõe uma via para o surgimento do interesse por livros, ainda que estes estejam fora do cânone. Conforme Abreu:

A escola ensina a ler e a gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal. (ABREU, 2006, p.19).

Desta forma, assumir esta função foi importante na minha trajetória profissional, pois sempre gostei de estar entre livros. Mas gostar de estar entre livros e do objeto livro não bastava: era preciso investir na minha formação, para que a prática fosse, de fato, profícua. Assim, a partir destas considerações, fiz uma retrospectiva de minha experiência como leitora.

Meu gosto pela leitura surgiu observando meu tio nas leituras dominicais do jornal. Fingia que lia percorrendo as fileiras escritas com o dedo indicador. Criava narrativas sobre aqueles símbolos sobre o papel que, aprendi depois, chamavam-se letras.

Na Classe de Alfabetização, antigo CA, encantava-me ouvir as pequenas histórias contadas pela professora, mostrando-nos as cenas do enredo caprichosamente desenhadas. Uma vez alfabetizada, aguardava pelo dia de domingo para ler a *Revista Recreio*, publicação da editora Abril destinada a crianças entre 4 e 7 anos. Encantava-me com as histórias, receitas culinárias, com os passatempos e com o encarte para recortar e colar que compunham a revista.

Depois, vieram as histórias em quadrinhos e no ginásio, que passou ser chamado 1º Grau, as experiências leitoras com a série *Vaga-Lume* da editora Ática. Li aventuras como *O Escaravelho do Diabo*, de Lúcia Machado de Almeida e histórias saborosas da coleção *Para Gostar de Ler*, escritas pelos cronistas Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Rubem Braga, autores modelares desse gênero da literatura de massa. Sobre a crônica esclarece Coutinho:

[...] é possível estabelecer-se uma ponte entre a função da paraliteratura e a natureza da literatura? A resposta nos parece afirmativa, e pensamos imediatamente na crônica brasileira. A nossa literatura registra este caso peculiar de literatura de massa, que sendo de massa não deixa de ser literatura. Elaboramos com a crônica um pós gênero literário, flexível e integrador[...] (COUTINHO, 2004, p.285).

Terminada a leitura, preenchia o roteiro que vinha junto com o livro, sobre questões envolvendo a história lida. Era o modo de aferir se a leitura fora feita ou não. Neste período, os textos clássicos apareciam em recortes nos livros didáticos.

No ano em que ingressei no 2º Grau, este passou a ser chamado de Ensino Médio. O Curso Profissionalizante deixa de existir e entra a Formação Geral. Nesta etapa de ensino, passei a conhecer novas disciplinas, entre elas a Literatura Brasileira. Mas o contato com textos literários continuava por meio do livro didático que enfatizava a historicidade da Literatura, em uma perspectiva enciclopédica. Neles, líamos fragmentos de textos dos autores representativos de cada estilo de época, sem a exigência da leitura de alguma obra literária.

O contato com os clássicos da literatura brasileira só aconteceu ao ingressar na Faculdade de Letras, em que as leituras eram voltadas para análises teóricas, sob o enfoque da crítica, conforme as exigências do curso de Letras. Então, fui leitora tardia dos clássicos da literatura brasileira.

Ao ingressar no magistério, levei meu repertório de leituras para trabalhar na sala de aula. Acabei por reproduzir o modelo de minha formação escolar. *Senhora*, de

José de Alencar; contos de Machado de Assis; *Os meninos da rua Paulo*, de Ferenc Molnár; *Capitães da Areia*, de Jorge Amado e as crônicas da adolescência. Levei aos alunos, em parte, experiências leitoras do meu tempo de escola, em que se fez presente a chamada paraliteratura, literatura de massa ou literatura de entretenimento.

No entanto, os alunos também apresentavam sua bagagem de leitura, as experiências leitoras com Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo, vividas no Ensino Fundamental I. Traziam também suas propostas atualizadas de livros e gostavam de partilhar suas impressões sobre a leitura. O autor da vez era Pedro Bandeira com os livros *A marca de uma lágrima*, *A droga do amor*, *A droga da obediência*. Posteriormente, chegaram as indagações sobre *Harry Potter*, de J.K. Rowling.

Sabe-se muito pouco, entretanto, sobre as causas que fazem com que um livro estabeleça contato com seus leitores. Ou ainda devemos pensar que esse conhecimento não se aplica regularmente ao trabalho de seleção, posto que vários editores não aceitaram os originais de *Harry Potter* [...]. (COLOMER, 2007, p.136).

A proposta de inserir a literatura canônica ficava restrita aos recortes de textos nos materiais didáticos, porque não se podia pedir que os alunos comprassem livros e o empréstimo de livros da Sala de Leitura funcionava de forma burocrática devido ao zelo em torno dos livros por ser material inventariado. Então, tirava cópias de contos e crônicas e distribuía pelos grupos previamente formados, pois não havia como reproduzir cópias individuais.

As leituras fluíam, mas quando levava para sala de aula um livro do interesse deles e emprestava, promovendo um rodízio para que todos lessem, a dinâmica era diferente, pois a interação era maior. Observei que partir das escolhas dos alunos seria proveitoso para a formação do hábito de leitura e faria da sala de aula um espaço harmonioso e convidativo ao jovem. Porém, mesmo satisfeita com os resultados, reconhecia a importância de oferecer-lhes uma seleção ampliada, incluir o cânone, por ser a escola o lugar privilegiado para formação do leitor literário, oportunidade que, talvez, fosse a única para muitos estudantes, como pondera Riter:

A escola precisa mostrar aos alunos a importância da leitura e o conhecimento dos aspectos que a envolvem, além de apresentar, de forma qualificada, textos fundadores da literatura, cuja leitura, se não realizada na escola, sob o olhar atento e orientador de um professor-leitor, muitas vezes jamais ocorrerá.” (RITER, 2009, p.55).

Mas, acredito que o texto canônico e o texto massivo possam fazer parte das aulas, contribuindo para a formação literária dos alunos. Essas reflexões levaram-me a pensar na minha formação e deram-me a exata dimensão da responsabilidade ao assumir a função de Professor Regente de Sala de Leitura, razão pela qual investi em fundamentação adequada, já que precisava de outras contribuições para além das oportunizadas pela rede municipal e da especialização realizada há algum tempo, pois tornava-se necessário agregar maior qualidade ao meu trabalho.

A oportunidade veio com o Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, pois os conhecimentos adquiridos ampliaram meus recursos, disponibilizando-me o referencial teórico necessário para a realização do trabalho com a leitura, mas em consonância com as contribuições discentes. Desse modo, ao objetivo de ampliar a minha formação juntou-se o desejo antigo de retornar ao meio acadêmico.

Assim, esta dissertação teve por foco as leituras apreciadas pelos estudantes como possibilidades de promoção do letramento literário. Buscou também situar a presença do livro atrelado ao contexto escolar como produto de mercado e também como material pedagógico e o papel da Sala de Leitura como espaço voltado para a formação do leitor e difusão da leitura na unidade escolar, visto que é neste espaço que a grande maioria dos jovens da rede pública municipal toma contato com o texto literário, procura os livros desejados e sugere novas aquisições. Nesse sentido, o trabalho realizado na Sala de Leitura prima pela interação professor-aluno/aluno-professor, visando a ampliação de repertórios e o aprimoramento da capacidade seletiva desses estudantes.

O capítulo 2 trata do surgimento da escola e da relação desta com a literatura infantil e juvenil, na perspectiva da indústria cultural a partir da instituição da burguesia, classe social surgida na Europa resultante do desenvolvimento dos burgos medievais e crescimento do comércio na sociedade feudal. Devido ao seu enriquecimento, passa a desfrutar de progressiva liberdade e poder, estabelecendo-se como modelo sociopolítico e econômico, momento em que a escola e a família se tornaram estruturas basilares da nova ordem social. A literatura voltada para a criança aparece nesse contexto, retratada a partir do século XVII em países como França, Inglaterra e Itália, lugares em que se tem registros da literatura voltada para o público infantil. Em seguida, a trajetória da literatura infantil no Brasil, com embasamento em Lajolo e

Zilberman (2007). Abordará também a leitura e o letramento literário, valendo-se dos pressupostos teóricos de Cosson (2018) e Michelli (2018).

Como a preferência de leitura os alunos indicam os *best-sellers*<sup>3</sup>, o capítulo 3 discorre sobre definições de literatura, tendo em vista a concepção relativa à literatura de massa vista como paraliteratura, uma literatura menor em oposição a literatura canônica, detentora de prestígio. O interesse do estudo não é priorizar uma forma de literatura em detrimento da outra, mas estabelecer espaço para ambas no âmbito escolar, em que as diferenças devem atuar como forças complementares. Esse capítulo terá embasamento teórico de Abreu (2006), Candido (1995), Coelho (2000), Eagleton (2003), Sodré (1985), Todorov (2017).

O capítulo 4 versa sobre o surgimento da Sala de Leitura, espaço de trocas de experiências literárias e promoção de leitura nas escolas municipais do Rio de Janeiro, juntamente com a questão relativa à presença de um bibliotecário nas escolas, amparada pela Lei Nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, exigindo um bibliotecário responsável pela organização e catalogação do acervo.

O capítulo 5 trata da proposta de intervenção e interpretação dos dados, por meio de instrumentos como entrevistas informais e relatos das experiências leitoras para investigar sobre as escolhas literárias dos alunos. Escolhi realizar esta forma de investigação por ser a melhor maneira de alcançar as informações necessárias à pesquisa.

O capítulo 6 traz as Considerações Finais, em que reitero a importância, no contexto escolar, da literatura de mercado ou entretenimento, preferência entre os jovens leitores. A intenção é valorizar e reconhecer a presença do *best-seller* na lista de preferidos pelos jovens e agregá-lo às práticas literárias voltadas à formação do leitor, juntamente com a literatura canônica.

---

<sup>3</sup> Todo livro que obtém grande sucesso de público. Um romance culto que se vende muito, um romance folhetinesco de êxito, um trabalho científico, filosófico ou religioso que conta com grande público, são *best-sellers*. (SODRÉ, 1985, p. 74).

## 2 LIVRO, ESCOLA, LITERATURA

### 2.1 A escola e a presença do livro

A escola é uma instituição presente desde a Antiguidade, remonta aos atenienses do século V a.C, que enxergavam na educação o meio para o aperfeiçoamento do homem. A formação da criança era compreendida como essencial para a organização de uma sociedade justa. Platão propõe em *A República* os cuidados com os ensinamentos oferecidos às crianças e jovens para que o Estado se mantenha fundamentado nos valores da justiça. Para o filósofo, a educação deveria se dividir entre a ginástica, a música e a literatura, começando pela leitura das fábulas “Destarte lhes moldarão as almas por meio de fábulas melhor do que os corpos com as mãos.” (2014, p. 68-69).

Na Idade Média, a infância era vista como uma etapa de formação do indivíduo e durava enquanto a criança necessitasse de cuidados de outros para sobreviver: “assim que era desmamada, ou pouco depois, a criança tornava-se a companheira natural do adulto.” (ARIÈS, p. 276). Logo, ao estar em condições de se cuidar sem o auxílio da mãe ou da ama, já podia participar do convívio com os adultos.

A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos e jovens ou velhos dos trabalhos de todos os dias. (ARIÈS, 1981, p.275).

Assim, a criança compartilhava com os adultos os mesmos espaços e o gosto por ouvir histórias. Embora a literatura fosse privilégio das classes sociais abastadas, sob a orientação dos pais e dos preceptores, o contato com a literatura também alcançava as classes menos abastadas e se dava pela transmissão oral. Os contos de fadas eram apreciados igualmente por crianças e adultos. “As crianças não eram as únicas a ouvir essas histórias: elas também eram contadas nas reuniões noturnas dos adultos.” (ARIÈS, 1981, p.85).

A ideia de infância, como a concebemos, começa a se delinear no final do século XVI e no decorrer do século XVII. A literatura voltada para criança com um propósito educacional também aparece nesse período. Esses movimentos resultam

das transformações sociais decorrentes da expansão burguesa, conforme aponta Philippe Ariès:

É entre os moralistas e os educadores do século XVII que vemos formar-se esse outro sentimento de infância [...] que inspirou toda a educação até o século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo. (ARIÈS, 1981, p.162).

A criança passa a ser tratada sob o ponto de vista da psicologia, na busca de conhecimentos sobre a mente infantil, e dos valores morais. Esses princípios passam a moldar a educação ofertada às crianças e à literatura coube o papel de veicular os textos de caráter moralizante, para consolidar esse modelo educacional. Na França, no século XVII, La Fontaine escreveu histórias apontadas como adequadas às crianças, como relatam as estudiosas Marisa Lajolo e Regina Zilberman:

[...] as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As Aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, que Charles Perrault publicou em 1697. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 14).

Nessa nova configuração social, aparecem os livros dedicados ao público infantil, que despontam na Europa a partir da primeira metade do século XVIII. Os franceses não foram os únicos a embarcarem na proposta de livros voltados para o universo infantil; concomitantemente alemães e ingleses expandiram a literatura às crianças. Colaboraram para esta expansão aspectos de ordem econômica e social associados à disseminação dos livros infantis nesses países, em decorrência da industrialização, cujos efeitos serão notados em setores diversos.

A literatura infantil também surge na Itália em um momento de sua história em que se busca a unificação do país, período conhecido como *Risorgimento*. Nessa fase, as histórias para crianças serviam como suporte para transmitir valores morais ou ferramenta de aprendizagem.

As histórias eram publicadas após processo de seleção por meio de concursos realizados pelas instituições de ensino, que tinham como educadores homens vinculados à religião. Assim, as obras vencedoras eram as que continham características fortes de moral católica mescladas a propósitos educativos. “Não havia escritores propriamente ditos, mas sim *escritori-pedagogi*, que partiam de conceitos

predefinidos para ‘encaixá-los’ em um texto narrativo orquestrado, didático e utilitário” (COELHO, 2018, p.120). Ainda como pondera a estudiosa:

Trata-se de uma literatura tardia em relação à produzida na França, na Inglaterra e na Alemanha, países protagonistas no florescimento da literatura infantil e do mercado livreiro europeu. (COELHO, 2018, p.117).

Nesses países, as tecnologias inovadoras para o período ocupam o lugar da pequena produção artesanal e logo os habitantes do campo passaram a morar nas cidades, onde as fábricas se instalaram. Nesse contexto desenhado pela Revolução Industrial, a burguesia lança suas bases como classe social,

À revolução industrial, deflagrada no século XVIII e, desde então, não mais sustada, se associam tanto o crescimento político e financeiro das cidades, como a decadência paulatina do poder rural e do feudalismo remanescente desde a Idade Média. A urbanização, por seu turno, se faz de modo desigual, refletindo as diferenças sociais: do lado de fora localiza-se o proletariado, constituído inicialmente pelas pessoas que haviam se mudado do campo para a cidade; no coração do perímetro urbano, a burguesia, que financia, com os capitais excedentes da exploração das riquezas minerais das colônias americanas ou do comércio marítimo, as novas plantas industriais que se instalam e a tecnologia necessária a seu florescimento. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 15).

A reboque do avanço tecnológico, aperfeiçoa-se a tipografia, fator que alavancou a expansão e produção de livros que, dentro da concepção mercadológica, como produto assim concebido, demanda por nichos necessários à sua circulação e consumo. A escola passa a ser um desses espaços.

Com a difusão do mercado livreiro, a importância da escola aumenta, uma vez que é a instituição social responsável pela dinamização da leitura e a literatura trabalha com a língua escrita. Portanto, depende da capacidade de leitura das crianças. “Os laços entre a literatura e a escola começam desde esse ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas.” (LAJOLO; ZILBERMAN, p.17, 2007). Dessa forma, os livros infantis e juvenis já nascem como fenômeno cultural e com a finalidade de servir como veículo de informações pedagógicas:

Para isso, a pedagogia, novidade que estava em ascensão, utiliza como um dos instrumentos, a partir do século XVIII, a literatura infantil. Esse novo gênero literário contribuiu para a formação moral das crianças e para a definição de um determinado tipo de infância, a infância burguesa, que passou

a ser naturalizado como o único existente, o modelo considerado *ideal*. (PINHEIRO, 2007, p.71).

Assim, a literatura assume o papel de mediadora entre a criança e a sociedade de consumo que paulatinamente se instala e a escola se coloca como o espaço adequado ao fomento e circulação desse produto cultural - o livro.

Ao livro também caberá a função de mediador de propostas pedagógicas e sociais consoantes aos ideais econômicos e políticos, servindo como instrumento de divulgação dos valores da classe dominante.

John Locke, por exemplo, foi um dos grandes defensores da escolarização da literatura e transformou-se em um importante editor, revolucionando, de certa maneira, a edição literária para crianças. Na visão de Locke, a criança nasce como um ser vazio, uma página em branco, que deve ser preenchida com informações educativas, as quais, por sua vez, ajudam-na, a se tornar um indivíduo capaz de compreender o mundo e a atuar de maneira crítica sobre ele. (COELHO, 2018, p.117).

O interesse não estava, propriamente, na fruição do texto, mas na transmissão de um ensinamento. Essa relação estreita entre escola e livro se estabeleceu em conformidade com o projeto da burguesia, classe dominante. A literatura infantil, ou seria melhor dizer, livro para criança, veiculado no espaço escolar, estaria a serviço da reprodução dos ideais do mundo adulto, conduzindo-a à aceitação dos postulados vigentes, repassando às crianças crenças e valores importantes para a manutenção do projeto político e social burguês.

Não por acaso foi a burguesia ascendente dos séculos XVIII e XIX a patrocinadora da expansão e aperfeiçoamento do sistema escolar. Tanto é responsável por sua estruturação claustral, como pela elaboração do conjunto de ideias que justifica a validade da educação e suas principais concepções e atividades - a pedagogia. (ZILBERMAN, 2003, p.22).

Desse modo, na escola, a manutenção do pensamento dominante continuou por meio de artifícios cuja finalidade era manter o discurso manipulador, seja o religioso ou o político, tendo como um dos suportes a literatura infantil. Nessa medida, o texto literário cumpria a função da reprodução do universo adulto, ora pela atuação censora de um narrador em relação às atitudes de suas personagens infantis, ora pela difusão de padrões comportamentais em conformidade com os valores propostos pela classe dominante. (ZILBERMAN, 2003).

No contexto social atual brasileiro, esse padrão de escola abarca a realidade da criança de classe média que, geralmente, permanece um período maior dentro da escola, diferente de outros segmentos da sociedade. Esse perfil da educação é resultado da formação da escola no Brasil, bem como da história da literatura para crianças e jovens.

## 2.2 A literatura infantil e juvenil no Brasil

Os primeiros livros brasileiros voltados para crianças surgem no contexto nacional no final do século XIX, em um cenário de transição política, no qual a República entra no lugar da Monarquia, regime atrelado a um conservadorismo extremo, indo de encontro aos anseios de uma população que crescia juntamente com as variedades culturais e étnicas.

Com o fim da Monarquia, na configuração social brasileira, desponta uma classe social média urbana interessada em ter o reconhecimento de suas reivindicações nas áreas política, econômica e educacional. Essa classe média, de agora em diante, será responsável pelas mudanças no país, seja contemplando avanços ou retrocessos e é nesse contexto que os primeiros livros infantis aparecem. “O aparecimento dos primeiros livros para crianças incorpora-se a esse processo, porque atende às solicitações indiretamente formuladas pelo grupo social emergente.” (ZILBERMAN, 2009, p.15). A partir dessa nova ordem social, um novo espaço no mercado surge: a literatura para criança.

Na Europa, as traduções foram menos frequentes, as adaptações é que tiveram um volume maior e acabaram por modificar certas obras, as quais passaram a ser identificadas como exclusivamente infantis, como aconteceu com os romances *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe e *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift. Essas histórias foram condensadas e indicadas como leitura aos meninos ingleses, e circulam até os dias atuais nesse formato, mais que a versão integral.

Da tradição oral popular surge a contribuição de grande importância para os pequenos, como os contos maravilhosos. Histórias como *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela* faziam parte do repertório adulto, até as compilações desses registros orais realizadas por Charles Perrault, na França, e Jacob e Wilhelm Grimm, na Alemanha,

entrarem no contexto. Os irmãos Grimm e Perrault transcreveram e publicaram essas histórias direcionadas ao público infantil.

Daí para frente, foram muito difundidas, acontecendo com elas o mesmo que ocorrera aos romances de Defoe e Swift: transformaram-se em sinônimos de literatura infantil, dificultando o retorno à condição original. (ZILBERMAN, 2009, p.117).

No Brasil não foi diferente, aqui postulou-se escrever para crianças tomando o mesmo caminho de escritores europeus. A grande questão era traçar um ponto de partida e a solução foi se inspirar em caminhos já trilhados pelos europeus e aplicá-los no contexto brasileiro. As opções eram adaptar obras destinadas originalmente para adultos, traduzir obras estrangeiras, transformar os textos em material escolar, uma vez que esses leitores também eram alunos e iniciavam o contato com o livro didático.

Recorrer à tradição popular na crença existente em que os pequenos gostariam de encontrar nos livros histórias oriundas do ambiente familiar também foi um recurso na busca por uma literatura nacional. A criação de histórias “[...] parecidas àquelas que mães, amas de leite, escravas e ex-escravas contavam em voz alta, desde quando elas eram bem pequenas” (ZILBERMAN, 2009, p. 16) foi um caminho para a construção da literatura infantil.

Destacam-se nesse início Carl Jansen e Figueiredo Pimentel. Jansen nasceu na Alemanha, mudando-se ainda jovem para o Brasil, onde atuou como jornalista e professor. No trabalho docente, percebeu a falta de livros adequados aos alunos. Dessa forma, em torno de 1880 e 1890, traduziu alguns clássicos da literatura universal, dentre eles *As Aventuras do Barão de Münchhausen*, de Rudolf Erich Raspe e *D. Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes.

O outro pioneiro foi Figueiredo Pimentel (1869-1914), brasileiro, que também atuou na imprensa. Dedicou-se à literatura publicando coletâneas, como os *Contos da Carochinha*, em 1894, que inclui contos de fadas europeus, ao lado de histórias colhidas na tradição popular oral brasileira, de origem portuguesa, e as contadas pelas escravas, presentes na educação das crianças nesse período da História do Brasil. Dessa forma, a tradição oral popular entra na formação da literatura infantil brasileira.

No mesmo período em que os trabalhos de Carl Jansen e Figueiredo Pimentel eram editados, surgem os primeiros livros didáticos, utilizados pelos professores como

ferramenta nos momentos de leitura em voz alta. Os poemas de Olavo Bilac (1865-1918) foram os mais declamados. Bilac foi importante no contexto literário e contribuiu com seus textos sobre a pátria e, também, sobre o universo infantil, ainda inspirado em modelos dominantes, que utiliza a literatura para transmitir valores às crianças:

Na educação e na prática de leitura no Brasil, no final do século XIX até o surgimento de Monteiro Lobato, os paradigmas vigentes eram o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo cultural com seus modelos a serem imitados. (GREGORIN FILHO, 2009, p.28).

Além de Bilac, outros autores escreveram para crianças nesse período, mas essa prática de leitura no Brasil do final do século XIX até Monteiro Lobato, era realizada também, como foi na Europa, com intuito de veicular, por meio da literatura, princípios de interesse da classe dominante no que concerne à política ou costumes da sociedade, com o propósito de construir uma identidade nacional.

Tratava-se de credenciar culturalmente uma nacionalidade, projeto que depende tanto da existência de uma identidade literária, fornecida pela história da literatura, quanto de sua confirmação, garantida pela produção e pelo consumo de textos de cunho estético, respectivamente, por escritores e público locais. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2002, p.81).

Com Monteiro Lobato, o livro para a infância alcança outro patamar por sua criatividade ao misturar personagens moradores do sítio a mitos do folclore nacional e da mitologia grega. A inventividade da escrita se concretiza por meio de uma linguagem direta e fácil, acessível ao entendimento infantil. Lobato utiliza a linguagem da criança, dando-lhe voz.

O autor também inova ao investir na literatura infantil de um lado como autor, e de outro como editor. Dono de editoras, publicou os próprios livros, apostando no mercado editorial voltado para literatura infantil.

Lobato soube adaptar as histórias dos mitos e lendas do folclore, bem como explorar assuntos pedagógicos de forma lúdica para o universo do *Sítio*. Soube aliar histórias criativas do agrado das crianças, principalmente por conta da irreverência e atrevimento da boneca Emília, a temas de interesse escolar. Nessa perspectiva, recorreremos a Muniz Sodré quando nos diz que a literatura infantil é um gênero da literatura de mercado:

Esta constitui também um gênero especial da literatura de massa, recolhendo seus fundamentos na esfera do mito - universo em que jabutis podem comparecer a festas no céu, onde príncipes lutam com dragões [...] e outros personagens fantásticos. Reino do maravilhoso sim, mas também da moral do adulto, que costuma constituir ideologicamente a criança como um “sujeitinho” pequeno-burguês. (SODRÉ, 1985, p. 55).

A partir de 1920 até 1945, o volume de obras literárias para crianças aumenta, ampliando também o número de edições, o que movimenta o mercado editorial. Algumas editoras, como a Melhoramentos e a Editora do Brasil, foram praticamente voltadas para o mercado literário infantil. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.44).

O aumento significativo de produções voltadas para a infância, juntamente com interesse de alguns autores comprometidos com a renovação da arte brasileira, favoreceu o mercado do livro. Fatores sociais também facilitaram esse avanço, como a consolidação da classe média. Além disso, outros vetores concorreram para expansão do mercado livreiro:

[...] em decorrência do avanço da industrialização e da modernização econômica e administrativa do país, o aumento da escolarização dos grupos urbanos e a nova posição da literatura e da arte após a revolução modernista. Há maior número de consumidores, acelerando a oferta; e há a resposta das editoras, motivadas à revelação de novos nomes e títulos para esse público [...] (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.45).

Nessa expansão da literatura infantil e juvenil, temos a presença constante do mercado e da manutenção de padrões sociais pretendidos na trajetória dos livros, contribuindo não só para a divulgação desse produto, mas também para ditar tendências com base no perfil do leitor que, na contemporaneidade, busca na leitura prazer e diversão, conforme destaca Coelho:

A literatura contemporânea, expressão das mudanças em curso e que, longe de pretender a *exemplaridade* ou a transmissão de valores já definidos ou sistematizados, busca estimular a *criatividade*, a descoberta ou a conquista dos novos valores em gestação. (COELHO, 2000, p.49).

Para Nelly Novaes, no que tange à produção da literatura nacional contemporânea, busca-se aliar o prazer do texto, mas sem descuidar do apuro da linguagem quanto à criatividade na elaboração do texto:

[...] a alta categoria da nossa produção literária para crianças e jovens, reconhecida internacionalmente. Produção que com rara felicidade consegue equacionar os dois termos do problema: literatura para divertir, dar prazer, emocionar...e que, ao mesmo tempo, ensina modos novos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir, criar...E principalmente se mostra consciente de que é pela invenção da linguagem que essa intencionalidade básica é atingida... (COELHO, 2000, p. 48-49).

No entanto, apesar da literatura de qualidade disponível na escola, é comum a fala de que alunos não se interessam por livros ou simplesmente não leem, trazendo a questão do papel da escola no fomento à leitura e na formação do leitor literário.

### 2.3 Leitura e letramento literário

Formar leitores competentes é um desafio constante na atividade escolar, mas não tem sido tarefa exitosa, como se observa na queixa constante feita por professores em relação aos alunos. É comum a constatação que mal leem e não se organizam para estudar e encontrar nos livros ou em cadernos pedagógicos a informação necessária para a construção do conhecimento. Ainda que disponham de material para o estudo da língua portuguesa, ricos em atividades de leitura e compreensão de texto, não se tornam bons leitores. Todavia, para que a leitura se realize são acionadas estratégias de leitura que atuam na compreensão do texto. Significa dizer que o leitor realiza operações mentais simultâneas, entrelaçando informações sobre seus conhecimentos linguísticos e de mundo. Como afirma KOCH:

Na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenados na memória [...]. (KOCH, 2014, p. 39).

Então, ao pensar na formação do leitor, é preciso refletir sobre o aprendizado da leitura, atividade mental sofisticada que se amplia de acordo com os saberes adquiridos e desenvolvidos pelo aluno. As vivências que os alunos trazem para a

escola precisam ser valorizadas, como propõe Paulo Freire ao discorrer sobre a leitura de mundo. As experiências vividas a sós e com os outros tornam-se aprendizado contínuo durante a vida:

Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. (FREIRE, 1992, p.71).

A habilidade de ler o mundo é anterior à leitura mecânica aprendida, geralmente, na escola e traz a marca da subjetividade de cada um na experiência com a leitura, como afirma Freire. A leitura também pode ser avaliada enquanto atividade intelectual, em que o leitor emprega diferentes estratégias com base no seu conhecimento linguístico, cultural e socioeconômico, constituindo seus conhecimentos prévios de mundo. Como afirma Kleiman sobre leitura:

[...] uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. (KLEIMAN, 2001. p. 10).

Ainda de acordo com a pesquisadora, é na interação, ou seja, nas práticas comunicativas com seus professores e demais colegas que se promove o contexto necessário para a compreensão dos textos e habilidades leitoras. Desse modo, cabe ao professor desenvolver atividades em que as crianças possam construir a aprendizagem coletivamente mediante a comunicação com seus pares.

Para a compreensão do texto literário, tornam-se necessárias práticas de leitura que visem à compreensão e estejam em consonância com o conhecimento de mundo e as expectativas criadas sobre o texto pelos jovens leitores:

O leitor não deve apenas ter expectativas sobre o que o autor vai comunicar, mas deve principalmente ter uma razão para fazer a leitura. Os objetivos do leitor determinam suas estratégias de leitura e o ritmo que imprime à atividade. (CARVALHO, 2010, p. 10).

Os objetivos traçados pelo leitor em suas escolhas literárias contam para a satisfação de seus interesses imediatos e a motivação para a leitura, descartando o que não configura interesse para o momento. Porém, quais seriam os textos de

interesse desses jovens? Dar maior protagonismo ao jovem em suas escolhas literárias seria o início de trabalho profícuo na formação de leitores? Para Carvalho (2010), para formar indivíduos letrados e não apenas alfabetizados, o repertório de leituras que circulam em ambientes sociais precisa ser variado e ampliado com o objetivo de entender o propósito comunicativo dos textos e cuidar de suas preferências, já que “Nem todo mundo gosta de romances, há quem prefira revistas ou quadrinhos”. (CARVALHO, 2010. p. 15).

Pelo exposto, há os que se interessem por revistas ou quadrinhos. Mas o que dizer em relação ao texto literário? As dificuldades concernentes à formação de leitores literários têm motivado pesquisas e encontros como Congressos e Seminários voltados para os problemas de ensino de leitura e literatura. A preocupação estende-se a professores e o reflexo é a busca por formação continuada.

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* tem sido referência no estudo e levantamento de dados sobre os interesses do leitor no país. A primeira edição aparece em 2001 e desde então tem contribuído com os setores que se preocupam com políticas públicas do livro e da promoção da leitura.

De acordo com os dados da edição de 2016, houve um crescimento do número de leitores de 50%, registrado na pesquisa anterior, em 2011, para 56%. Apesar do índice significativo, ainda há muito a ser feito em relação às ações atinentes ao fomento à leitura e políticas públicas continuarão sendo necessárias para a inserção de 44% da população fora do âmbito de leitores, de acordo com a pesquisa.

No que diz respeito à literatura juvenil, mostrou o aumento significativo de leitores no Ensino Fundamental II, em decorrência de incentivos como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), conforme relatos da coordenadora da pesquisa, Zoara Failla (2016, p. 41). Os assuntos abordados na pesquisa possibilitam traçar o perfil do leitor juvenil, seus gostos e hábitos de leitura, como têm acesso aos livros. Contribuição relevante para o trabalho com as práticas de leitura na escola.

Conforme apresentado na pesquisa, as políticas públicas de distribuição de livros têm relevância no aumento de leitores em idade escolar. Porém, as práticas socializadoras desses livros contam com a participação de professores na intermediação, seja em “Cantinhos da Leitura”, Sala de Leitura ou na sala de aula, o que denota a importância do trabalho com mediação de leitura e, conseqüentemente, a necessidade de investimentos voltados para a formação continuada do professor.

Posição reforçada por Caio Riter ao defender o espaço escolar como lugar de aprendizagem da leitura:

Ora, escola é espaço para aprendizagem, e a leitura também precisa ser ensinada. Os alunos necessitam de que alguém mostre a eles caminhos de leitura, indique títulos, revele o prazer que as palavras possuem e todo o universo que as páginas de um livro escondem. (RITER, 2009, p.57).

A atuação docente em relação à leitura requer metodologia capaz de propiciar o prazer estético e levar o leitor a reflexões que ampliem seu repertório a partir de seus conhecimentos prévios. No entanto, além dos recursos metodológicos, o trabalho exige também sensibilidade e percepção, para que a concepção de leitura não se restrinja à simples tarefa escolar, mas promoção de um hábito para além dos muros da instituição escolar. Porém, alguns aspectos podem contribuir para o desinteresse da parte do jovem pela leitura.

Apesar do esforço da escola na promoção do hábito da leitura, muitos estudantes consideram ler uma “coisa chata”. Por vezes, o desinteresse pela escola pode ser motivo de indiferença à leitura. O descuido em relação aos registros de aula e aos compromissos escolares denotam desinteresse, como se as atividades escolares não tivessem importância e valorizá-las seja fator de fraqueza diante do grupo. Assim, negligenciar a leitura e a escrita representa a forma de se rebelar contra as normas sociais representadas pela escola.

O descaso com a leitura e os livros pode ter sua origem, também, na falta de incentivo familiar em torno da atividade leitora, já que a família representa o primeiro modelo social a ser seguido. Porém, sabe-se que fatores como a situação socioeconômica impedem o investimento em produtos culturais por parte dessas famílias.

Os modelos familiares são frequentemente debilitados, às vezes, desestruturados. E o sentido da vida não decorre mais, em nossa era de fim das ideologias, de um sistema total que dirá a última palavra, a razão de ser de nossa presença sobre a terra. (PETIT, 2009, p.12).

A configuração das relações sociais repercute na escola, comprometendo, muitas vezes, a capacidade do jovem de idealizar, de recriar a realidade, pois “a dificuldade de simbolizar, pode vir acompanhado de uma agressividade incontrolada”

(PETIT, 2009, p.71), o que limita também a visão que esse jovem tem de si mesmo e sobre o seu lugar na sociedade.

Um outro aspecto a ser considerado em relação à leitura é o pressuposto implícito “de que existe no indivíduo leitor uma correspondência entre crescimento físico e etário, por um lado, e o crescimento intelectual e psíquico por outro.” (SILVA, 2009, p. 34-35). Todavia, nem sempre o amadurecimento como leitor se realizará no mesmo compasso das etapas do amadurecimento humano.

Mediante esse contexto social, que traz realidades diversas de estudantes, cabe à escola cumprir sua função referente à formação de leitores. Deve incluir na seleção bibliográfica os textos destinados às práticas de leitura, sem desconsiderar as propostas dos alunos e suas vivências, ouvir suas expectativas em relação à leitura de obras literárias, bem como oferecer textos que lhes provocam encantamento ou oportunizam reconhecer seu espaço na sociedade.

O espaço íntimo que a leitura descobre, os momentos de compartilhar que ela não raro propicia, não irão reparar o mundo das desigualdades ou da violência - não sejamos ingênuos. Ela não nos tornará mais virtuosos nem subitamente preocupados com os outros. Mas ela contribui, algumas vezes, para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência. (PETIT, 2009, p.12-13).

Nessa intersubjetividade, cria-se a oportunidade de encontrar, por meio da leitura, a trilha para as próprias subjetividades, o que possibilita ao jovem buscar referências e construir sua identidade. Como ressalta Michèle Petit (2009), a contribuição da leitura para a construção de sujeitos conscientes de suas potencialidades não é nova, mas permanece necessária à sua formação. Nesse sentido, a escola deve assumir papel fundamental no estímulo à leitura e estar atenta às preferências de leitura entre os jovens, conforme Rösing:

O leitor jovem contemporâneo assume o perfil multimídia, disposto a envolver-se com uma infinidade de leituras, cujos textos são construídos em diferentes linguagens e apresentados em suportes os mais variados. (RÖSING, 2018, p. 23).

Essas leituras refletem a forma do jovem se sentir pertencente a um grupo e de interagir, compartilhando e consumindo o mesmo produto cultural em suportes diferenciados: livro, filme, *game*. Esse repertório juvenil pode ser considerado pelo professor e introduzido em atividades de ampliação de experiências leitoras de seus

alunos. Além de acolher as propostas dos discentes, nessa oportunidade de interação, cabe ao professor a seleção de textos, bem como a aplicação do saber reconhecido e autorizado primando, dessa forma, pela qualidade literária tanto quanto possível.

Para a pesquisadora Regina Michelli, “É conveniente que o professor procure descobrir o que pensa seu aluno sobre a leitura de obras literárias.” (MICHELLI, 2018, p.59). Assim, é possível dialogar sobre a relevância de certos textos e alcançar o equilíbrio entre o cânone, mesmo quando adaptado para tornar a leitura mais acessível, e as leituras trazidas pelos estudantes, que costumam contemplar livros de entretenimento ou celebridades momentâneas do meio digital. Então, as variadas possibilidades de leituras não trazem prejuízo ao leitor, pois uma não precisa excluir a outra, conforme ressalta Michelli:

Prazer imediato ou formação do gosto nas práticas literárias? Por que não isto e aquilo? Consideramos que o prazer deve ser o primeiro estágio na conquista desse aluno que queremos formar leitor de literatura. Incentiva-se o aluno a ler o que deseja e para o que tem competência linguística, a fim de que não desista com a afirmação generalizadora de que “ler é chato!”. Estima-se que ele vivencie o estágio do prazer, instalando-se a paixão de ler, ainda que atrelada, inicialmente, ao “consumo” do que lhe agrada. Mas a paixão esgota-se ao se fixar no mesmo, é preciso evoluir para outras novidades, para outras aventuras. Começaria, então, o segundo estágio, em que adviria a abertura a leituras de literatura, propondo maiores desafios à compreensão, instaurando leituras interpretativas. Se o primeiro tipo de leitura alimenta, o segundo nutre a alma. Nem todo ser humano, porém, escolhe essa nutrição, e isso também precisa ser respeitado. (MICHELLI, 2018, p.62-63).

Os leitores buscam textos de acordo com suas demandas do momento. É comum que se interessem pela leitura de um livro após a adaptação da história para o cinema, como acontece com muitas séries: *Harry Potter*, *Percy Jackson*. Como reforça Regina Michelli, nem todos optam por “essa nutrição”, ou seja, é necessário compreender que o gosto por narrativas que visam apenas ao prazer e à distração também é um direito do leitor, como dispõe Candido:

Isso não quer dizer que só serve a obra perfeita. A obra de menor qualidade também atua, e em geral um movimento literário é constituído por textos de qualidade alta e textos de qualidade modesta, formando no conjunto uma massa de significados que influi em nosso conhecimento e nos nossos sentimentos. (CANDIDO, 1995, p.184).

A leitura dos clássicos e das novidades do mercado editorial podem fazer parte do letramento literário, ou seja, podem estimular os mecanismos de interpretação

aprendidos na escola em diferentes momentos de exposição à leitura que atuam em contínuo movimento, partindo do que se conhece para o desconhecido; de uma situação trivial para contextos mais complexos, com a finalidade de consolidar os conhecimentos adquiridos pelo aluno. Conforme Cosson:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2018, p. 30).

Como indica Rildo Cosson (2018), as atividades de letramento literário alternando leitura e escrita e, por vezes, também associadas a propostas lúdicas, são recursos modelares para aulas na educação básica. A leitura orientada dessa maneira torna o aluno capaz de lidar com as especificidades dos textos, como fazer inferências, recuperar informações. Assim, neste trabalho com o leitor, a leitura dos *best-sellers* também pode se configurar em recurso de leitura prazerosa e ao mesmo tempo promover a formação do leitor autônomo e crítico:

Além disso, os *best-sellers* permitem “desenferrujar os olhos” e há mesmo alguns de qualidade que permitem soltar a imaginação, jogar com as palavras. Podem ser também um pretexto para compartilhar, para conversar. Portanto, não sejamos puritanos. (PETIT, 2009, p.175).

A presença de obras familiares ao universo juvenil como os *best-sellers* pode favorecer o letramento literário por meio de trocas de experiências entre seus pares. O trabalho literário, inserindo as escolhas dos alunos nas discussões e atividades sobre leitura, colabora para o protagonismo juvenil e confere autonomia na formação leitora. Dessa maneira, o aluno é motivado a lidar com as especificidades dos textos, desenvolvendo habilidades leitoras como fazer inferências e recuperar informações, contribuindo para que em cada leitura realizada esteja a oportunidade de ampliação do repertório de experiências, o que aumenta de forma gradual os conhecimentos prévios para novas leituras, a partir de textos massivos para os textos canônicos.

### 3 CÂNONE E O BEST-SELLER

#### 3.1 Literatura: canônica e de massa

A produção literária clássica prima pelo emprego de certa complexidade linguística para produzir efeitos estéticos. A classificação de uma obra como literária implica em acionar critérios partilhados historicamente por valores instituídos por grupos sociais com autoridade conferida por instâncias legitimadoras como a escola. Assim sendo, optar por uma forma, o texto clássico, é deixar de lado outras possibilidades de textos consideradas de pouco valor estético por reproduzir linguagem pouca elaborada: a literatura de massa.

Antes de discorrer sobre textos canônicos e textos de massa, é importante realizar algumas ponderações sobre concepções de literatura para estabelecer considerações sobre o cânone e a literatura de mercado ou de entretenimento.

O termo literatura abarca conceitos diversos, de acordo com diversos estudos realizados sobre o tema. Em sua amplitude, é toda produção escrita que expressa um pensamento acerca de um estudo, como tratados disponíveis sobre assuntos diversos desde a poética até os textos filosóficos, científicos e religiosos.

Em um sentido mais restrito, a literatura é “arte de compor escritos,<sup>4</sup> em prosa ou em verso, de acordo com determinados princípios teóricos ou práticos”. Esses princípios determinados resultam no labor estético da linguagem e pode conferir prestígio ao texto e, conseqüentemente, consagrar seu autor pela crítica especializada.

Porém, ser aclamado pela crítica pode ser o critério único para conceituar o que seja um texto literário? Essa dimensão da literatura pode ser suficiente para estabelecer um critério para conceituar literatura? Para a professora Márcia Abreu,

Os critérios de avaliação do que é *boa* e *má* literatura, e até mesmo de que gêneros são considerados *literários*, mudam com o tempo. Não há uma *literariedade* intrínseca aos textos nem critérios de avaliação atemporais. (ABREU, 2006, p.107).

Os textos genuínos ou oficialmente autorizados pela crítica especializada e recomendados por instituições abalizadas como as universidades - passam a compor

---

<sup>4</sup> MICHAELIS.Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=kLB0P>. Acesso em: fevereiro de 2020.

o plantel dos clássicos da literatura. Nessa perspectiva, a obra literária destituída dos princípios estéticos previstos pela crítica e reconhecidos pelas instituições outorgantes estaria fora do cânone ou da lista dos clássicos.

Ao cânone pertencem as obras selecionadas e organizadas em uma lista ou catálogo por uma autoridade reconhecida tendo por finalidade estabelecer uma regra, um modelo. A origem do termo cânone<sup>5</sup> deriva do grego *kánōn* com o sentido de regra, modelo a ser seguido e aparece no período helenístico, conforme cita Sachinski em seu artigo (SACHINSKI, 2012. p. 20). Esse parâmetro de regramento também foi utilizado pela Igreja para definir os textos de inspiração divina que deveriam compor a Bíblia, ou seja, os textos canônicos.

A compilação dos livros mais valorizados implica na exclusão de outros títulos. Dessa forma, discorrer sobre obras partícipes da composição do cânone pode, então, suscitar controvérsias tendo em vista o valor literário ser atribuído somente a obras selecionadas em detrimento de outras. Contudo, os fatores concernentes ao cânone podem variar conforme o contexto histórico. O consenso de uma época difere de outras. Isto posto, o que não é clássico ou canônico deixa de ser literatura ou torna-se sublitteratura? Qual espaço caberia, então, à literatura de mercado? Antoine Compagnon traz esclarecimento a respeito do valor atribuído ao cânone e a posição de outras obras ao propor:

Evidentemente, identificar a literatura com o valor literário (os grandes escritores) é, ao mesmo tempo, negar (de fato e de direito) o valor do resto dos romances, dramas e poemas, e, de modo mais geral, de outros gêneros de verso e de prosa. Todo julgamento de valor repousa num atestado de exclusão'; Dizer que um texto é literário subentende sempre que um outro não é. O estreitamento institucional da literatura no século XIX ignora que, para aquele que lê, o que ele lê é sempre literatura, seja Proust ou uma foto-novela, e negligencia a complexidade dos níveis de literatura (como há níveis de língua) numa sociedade. A literatura, no sentido restrito, seria somente a literatura culta, não a literatura popular (COMPAGNON, 1999, p. 33 *apud* SACHINSKI, 2012, p.23-24).

Assim sendo, pode-se considerar pelo excerto o papel do leitor e a relevância de suas leituras e conseqüentes escolhas que, por vezes, são desqualificadas no ambiente escolar. Faço alusão ao jovem e aos *best-sellers*, livros de sua preferência,

---

<sup>5</sup> ETIMOLOGIA: *gr kánōn* /via *lat canon*. Norma ou regra geral a partir da qual se inferem regras particulares. MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=kLB0P>. Acesso em: fevereiro de 2020

porém, ignorados ou não recomendados por seus professores, indo de encontro ao estímulo de, juntamente, cânone e textos massivos atuarem na formação do leitor. Esse distanciamento em relação à troca de experiências leitoras e propostas de leitura entre professor e aluno aparece na pesquisa Retratos do Brasil (2016):

[...] existe uma defasagem entre os horizontes de leitura dos jovens e os dos professores, resguardando-se naturalmente as exceções de praxe. É muito significativo que na pesquisa a “dica do professor” como resposta para a pergunta sobre fatores que influenciam na escolha de um livro corresponda a percentuais bem baixos[...]. (CECCANTINI, 2016, p.94).

Ceccantini, ainda de acordo com os dados da pesquisa, afirma que no meio educacional não há menção, praticamente, a textos literários, que sejam destinados ao público adulto ou juvenil, fato que destaca o distanciamento entre o universo cultural juvenil e as atividades escolares, descoladas da realidade do jovem, como pontua Rösing:

Há que se envolver pela leitura com esses produtos, a fim de conhecer mais de perto como esses jovens se apropriam desses conteúdos, por que se entusiasmam com essas leituras. Dessa forma, poderão os professores entender por que estão distantes dos estudantes e por que não se constituem como influenciadores das ações de leitura, sem deixar de observar usos, costumes, concepções, perfis desse público jovem. (RÖSING, 2018, p.21).

Conforme aponta Rösing, participar de assuntos de interesse dos alunos é o caminho a ser seguido no fomento à leitura. Valorizar essas leituras é uma forma de aproximação do professor com os alunos, entender como recebem o texto e de que maneira essas leituras contribuem para o amadurecimento como leitor.

Antonio Candido defende que o prazer estético vai além do arranjo engenhoso das palavras ao afirmar que “palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem” (CANDIDO, 1995, p.180). As leituras preferidas pelos jovens possibilitam essa comunicação, uma vez que há entre obra e leitor identificação. São textos que promovem conexões com o seu tempo e ampliam sua percepção sobre valores sociais e éticos, importantes para o enriquecimento individual e, conseqüentemente, coletivo.

Assim, como expressão da arte ficcional, o texto literário é o resultado da apropriação de um e modo especial da linguagem (oral ou escrita) e por meio desta concretiza o imaginário, processo inventivo que vai além da materialidade do texto na

construção de sentidos cuja intenção é exprimir vivências e sentimentos, experiências humanas encontradas nas diferentes criações literárias.

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional, ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. (CANDIDO, 1995, p.176).

Desse modo, serão considerados textos literários as leituras provenientes da cultura popular até os textos considerados mais complexos. Assim, a literatura, seja canônica ou de massa, faz parte da educação literária, constituindo-se em possibilidades de leitura oferecidas ao leitor pela escola, com a intenção de fomentar e democratizar essas leituras

O contato com textos construídos por meio de uma linguagem expressiva, que explora os recursos estéticos da língua e confere originalidade à obra, é o que deve ser proposto ao aluno. Porém, juntamente com o seu repertório e temas de interesse.

Compete à escola oferecer oportunidades de ler para compreender fatores de apreciação estética em cada época, sejam eles decorrentes da moda (a leitura de férias, o texto em que a novela foi baseada, o livro que inspirou o roteiro do filme oscarizado etc., reconhecendo que os textos distraem, marcam época, são objetos da cultura de massa), sejam textos que contribuem para a apreensão da história social. (FILIPOUSKI; MARCHI, 2009, p.12 *apud* RÖSING, 2018, p.23).

Considera-se, pelo exposto, a importância da inclusão de textos diversos no contexto educacional. Leituras que dialoguem com esse jovem do século XXI, nascido na era digital. Assim sendo, a leitura do *best-seller* tem conquistado o público adolescente por configurar-se em atividade aprazível pelos enredos construídos com narrativas dinâmicas e, muitas vezes, por seu desdobramento em outros suportes de massa como cinema e histórias em quadrinhos.

Desde já, vemos as obras escritas que, desde o momento de sua produção, são pensadas em relação ao que elas se tornarão sob forma de adaptação cinematográfica ou televisiva. (CHARTIER, 1999, p. 72).

Nesse sentido, esses leitores habituaram-se a leituras em diferentes suportes, conectam-se e leem textos passando de um *link*<sup>6</sup> a outro. Ainda, no mesmo ambiente digital, assistem a filmes e jogam. Essa realidade virtual caracterizada pela instantaneidade e praticidade é reproduzida na convivência social e estudantil, movimento diferente das propostas veiculadas pela escola produzidas e vivenciadas em outro ritmo.

Por engendrar os sentimentos humanos, como parte do seu processo de realização, a literatura “não pode ser definida com exatidão” (COELHO, 2000, p.27), nem atender a todos igualmente, tendo em vista a pluralidade de seres em contextos sociais diversos cujas demandas e gostos são diferentes, já que “Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução.” (COELHO, 2000, p. 27). Nesse sentido, a literatura também imprime a marca pessoal, refletida nas escolhas, no gosto juvenil pelos romances de aventuras, quadrinhos, entre outros gêneros de massa. Esse movimento é legítimo e requer a atenção dos professores e mediadores:

[...] além de muitos e muitos textos literários, de todas e quaisquer literaturas, altas e baixas, para adultos e para crianças - as diferentes materialidades e contextos do mundo letrado de nossos dias pode ser um caminho para formar formadores de leitores. (LAJOLO, 2018, p.89).

Com base na citação de Lajolo (2018) “diferentes materialidades”, reporto-me ao objeto de estudo dos formalistas<sup>7</sup>, movimento de crítica literária concebido na Rússia, início do século XX. O objetivo desse grupo de estudiosos era estabelecer fundamentos científicos para a literatura.

---

<sup>6</sup>“substantivo masculino. No contexto da hipermídia e do hipertexto, endereço que aparece em destaque (geralmente sublinhado ou apresentado em uma cor diferente) e que, a um clique no *mouse*, permite a conexão com outro *site*”. MICHAELIS moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=kLB0P>. Acesso em: abril de 2020.

<sup>7</sup> “[...]o lingüista Roman Jakobson - quem estabeleceu a ligação principal entre o formalismo e o estruturalismo moderno. Jakobson foi o líder do Círculo Lingüístico de Moscou, grupo formalista fundado em 1915, e em 1920 emigrou para Praga, tornando-se um dos principais teóricos do estruturalismo tcheco. O Círculo Lingüístico de Praga foi fundado em 1926 e sobreviveu até a deflagração da Segunda Guerra Mundial. Jakobson emigrou mais tarde para os Estados Unidos, onde conheceu o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss [...] dessa relação intelectual se desenvolveria, em grande parte, o estruturalismo moderno.” (EAGLETON, 2003, p.134).

A crítica estruturalista<sup>8</sup> fundamentada nos estudos dos formalistas propõe uma poética na qual se pudesse acomodar as obras literárias aos respectivos gêneros (inseridas em uma estrutura e funcionamento do discurso literário) em consonância com a análise da forma peculiar da escrita literária. Levando em conta este critério, os textos literários seriam constituídos por sua literariedade<sup>9</sup>, particularidade que institui o objeto de estudo da teoria literária.

As diversas poéticas estruturalistas concederam em outorgar à literatura uma determinada função da linguagem, a função poética, e se propuseram o estudo das marcas linguísticas que deviam caracterizar a língua literária, que explicariam como a literatura se “desvia” da norma, diferentemente de outros tipos de expressão linguística. (COLOMER, 2003, p.44).

A materialidade da linguagem seria, então, o arranjo da linguagem expressando maior ou menor desvio da norma, definindo a literariedade presente no texto, possibilitando, então, defini-lo como literário. Conforme Eagleton (2003), as obras literárias seriam textos em que os artifícios de elaboração da linguagem pressupõem a combinação harmônica de som, imagens, ritmo, sintaxe, técnicas narrativas com o propósito de provocar sentidos diferenciados da linguagem cotidiana.

Para os formalistas “a literatura é uma forma “especial” de linguagem, em contraste com a linguagem “comum” (EAGLETON, 2003, p. 6). Porém, de acordo com Eagleton, ater-se à questão da forma e usos especiais da linguagem para definir se o texto é literário ou não literário mostram-se insuficiente para fechar a questão.

A ideia de que exista uma única linguagem “normal”, uma espécie de moeda corrente usada igualmente por todos os membros da sociedade, é uma ilusão [...] O que alguns consideram norma, para outros poderá significar desvio [...] Até mesmo o texto mais ‘prosaico’ do séc. XV pode nos parecer ‘poético’ hoje devido ao seu arcaísmo. (EAGLETON, 2003, p. 6).

As falas comuns, cotidianas, não são reproduzidas igualmente em todos os lugares, nos diferentes períodos da história. Os discursos são vários e circulam em meios sociais distintos, em épocas distintas. As diferenças se estabelecem de acordo

---

<sup>8</sup> “O estruturalismo literário floresceu na década de 1960 como uma tentativa de aplicar à literatura os métodos e interpretações do fundador da lingüística estrutural moderna, Ferdinand de Saussure.” (EAGLETON, 2003, p. 132)

<sup>9</sup> “a identificação de artifícios – como som, imagem, sintaxe, métrica, rima – que conduzem ao efeito de estranhamento da obra literária”. Disponível em: [http://lounge.obviousmag.org/pilulas\\_da\\_literatura/2014/08/o-que-dizem-os-formalistas-russos-sobre-literatura.html](http://lounge.obviousmag.org/pilulas_da_literatura/2014/08/o-que-dizem-os-formalistas-russos-sobre-literatura.html). Acessado em: fevereiro de 2020

com as preferências dos grupos sociais mediante a religião, profissão, posicionamento político, o que inviabiliza a possibilidade de um discurso linguístico único.

Pelo exposto, vê-se que a escolha de **uma** concepção de literatura para estabelecer critérios de seleção de obras não se sustenta. Nesse caso, como pensar em uma concepção de literatura para a formação do cânone? Um dos parâmetros a definir o clássico seria a literariedade, entre outros citados por Bloom. A seleção do cânone, segundo o crítico estadunidense e autor do livro *Cânone Ocidental*, deve obedecer a certos critérios.

Conforme a resenha de ERICKSON, (1995, p.123), Bloom ressalta que será considerado canônico o texto que apresentar “poder estético ou força poética”, uma composição em que se misturem “linguagem figurativa, originalidade, poder cognitivo, conhecimento, dicção exuberante”. Essa definição proposta por Bloom exclui outros valores estéticos existentes nas literaturas ditas *feminina, marginal, feminista*. Obras cujos objetivos estão centrados na mensagem e não propriamente na forma e harmonia das palavras.

O clássico transcende todos os paradoxos e todas as tensões entre o indivíduo e o universal, entre o atual e o eterno, entre o local e o global, entre a tradição e a originalidade, entre a forma e o conteúdo. Essa apologia ao clássico é perfeita, perfeitas demais para que suas costuras não cedam com o uso. (COMPAGNON, 1999, p.235 *apud* SACHINSKI, 2012, p. 20).

Mas, para além da materialidade da linguagem do “poder estético” que a tudo “transcende”, outras instâncias conferem à obra o status de literária e podem também contribuir para incluí-la na lista dos clássicos.

Essas instâncias são várias: a universidade, os suplementos culturais dos grandes jornais, as revistas especializadas, os livros didáticos, as histórias literárias [...] Assim, o que torna um texto *literário* não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos bens simbólicos.

O prestígio social dos intelectuais encarregados de definir *Literatura* faz que suas idéias e seu gosto sejam tidos não como uma opinião, mas como a única verdade, como um padrão a ser seguido. (ABREU, 2006, p.40-41).

Nesse sentido, a busca por uma definição única não é a melhor proposta para conceituar literatura, por entender literatura como “fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por

diferentes grupos sociais.” (ABREU, 2006, p 41). Inclusive defini-la como canônica ou não, visto que novos períodos históricos poderão trazer novas percepções de leitura e estabelecer outras concepções sobre uma mesma obra.

Logo, estabelecer uma fronteira entre a literatura canônica e literatura de massa pode trazer alguma dificuldade. Basta pensar nos romances, gênero novo oriundo dos folhetins, na formação da indústria de massa, século XIX. Outrora, vistos como leitura sem tradição literária e “perigoso” para a juventude, em uma época em que o “desempenho dos escritores estavam registrados em Poéticas e Retóricas” (ABREU, 2006, p.105). Na atualidade, figuram na lista dos mais recomendados como clássicos. Podemos exemplificar com os livros *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, e *Senhora*, de José de Alencar.

Atualmente os jovens são estimulados a ler romances antigos - justamente aqueles que eram tão perseguidos - enquanto se condena a leitura de histórias em quadrinhos ou romances de bancas de jornal, utilizando-se argumentos muito parecidos com os que se usava para condenar a leitura de romances. Não se devem ler gibis, pois eles afastam os moços e moças das leituras sérias; não se deve ler *Sabrina*, pois os enredos estimulam a imaginação sentimental e erótica; não se deve assistir muita televisão, pois é uma perda de tempo precioso; não se devem ler histórias de lutas marciais, pois os leitores imitam a violência em sua vida real. (ABREU, 2006, p. 106-107).

O excerto mostra as concepções do que seja adequado ou não para a leitura juvenil variar de acordo com as demandas culturais e sociais de cada época. De acordo com Terry Eagleton, grande parte da crítica define literatura como sendo esta o próprio cânone literário. Os teóricos preservam critérios de escolhas institucionalizados que lhes conferem o discurso de poder sobre a língua, a autoridade sobre a escrita,

[...] de classificá-la de “literária” e de “não-literária”, de perene grandiosa e de efemeramente popular. É o poder de autoridade diante dos outros; são as relações de poder entre os que definem e preservam o discurso, e os que a ele são admitidos seletivamente. (EAGLETON, 2003, p.279).

Em vista do exposto, o cânone atua como parâmetro existente para salvaguardar o capital cultural e humano; a tradição e a história. Porém, preservar de que ponto de vista da sociedade? Do lado do poder ou do lado de quem não tem voz? Contudo, não se pode negar o lugar do clássico em sua dimensão estética e cultural,

mas é necessário abrir espaço na escola para inclusão e discussão de outros textos literários não canônicos que circulam entre os jovens.

Portanto, levar em conta o prazer estético proporcionado por narrativas próximas ao sujeito, capazes de promover estímulo à inventividade e imaginação na interação com o texto. São jovens leitores em busca de representatividade em histórias conectadas com seu tempo. Nesse sentido, a literatura de massa pode contribuir na construção desse leitor.

### 3.2 O *best-seller*: preferência entre os jovens

A leitura praticada em voz alta, em que cada aluno tem sua vez de ler, ou a realizada em silêncio tendo por objetivo uma atitude reflexiva, embora necessária, não produzem satisfatoriamente os resultados pretendidos. Essa prática não dialoga com o estudante do século XXI acostumado ao dinamismo da internet, *games* e animação.

A escola vê-se, de um lado, incumbida de preservar o capital cultural sob sua tutela e da perpetuação dos valores consolidados pela sociedade. Do outro lado, a falta de investimentos acarreta problemas de infraestrutura relativos à conservação e modernização do prédio, além de comprometer a implementação satisfatória da informatização, garantindo o acesso aos meios digitais. Esses problemas estruturais impedem a potencialização do uso desta ferramenta junto ao aluno, já inserido nesse contexto de redes sociais e sites de interesse como de *youtubers*.

O uso da internet permitiria agregar outro suporte para leitura no espaço escolar, possibilitando uma interação maior do aluno nas aulas, já que está habituado a ler e escrever em telas de celulares e em outros aparatos eletrônicos. Porém, a precarização da escola inviabiliza a inserção desses recursos.

A essa questão associa-se também a formação do professor realizada em outro contexto, em uma realidade em que as propostas e objetivos eram diferentes dos atuais. Apesar do trabalho docente ser portador da autoridade no que se refere à linguagem e do propósito de colocar em prática seus objetivos educacionais, pelo emprego de ações elaboradas, os recursos ainda seguem uma perspectiva tradicional, em que predomina o texto impresso e a seleção de leituras canônicas.

Os professores e outros profissionais, no âmbito escolar, ainda estão se adaptando a esse perfil de juventude pouco suscetível à influência dos professores porque se apropriam do conhecimento e do mundo de uma outra forma.

O chamado livro recomendado na aula de língua portuguesa e de literatura [...] compartilha horas de leitura com outros tipos de livro que se adquirem nas livrarias de adultos, são comprados ou baixados ilegalmente da internet ou são divulgados por meio de equipamentos móveis e nos foros de leitores. São livros pensados ou produzidos desde a sua escrita original para ser admirados por um leitor crescido em meio a narrativas audiovisuais dos jogos do computador ou das séries criadas originalmente para a televisão. (LLUCH, 2010, p.105-106<sup>10</sup> *apud* RÖSING, 2018, p.20).

De acordo com o exposto, mais uma vez constata-se o interesse dos jovens por leituras e livros. Mesmo experimentando outros modos de leitura, ainda buscam no objeto livro narrativas inspiradoras, afinadas com suas expectativas e objetivos estéticos. Desse modo, o leitor juvenil ainda atribui importância ao suporte livro e elege o *best-seller* leitura de sua preferência.

A literatura de massa configura-se como produto da sociedade de consumo que desponta com a consolidação da burguesia. A distinção *de massa* pressupõe, então, a existência de outra literatura, a *canônica*. Para Sodré, reportar-se a duas *literaturas* é falar de regras diferentes de produção, consumo e circulação, sem a prevalência de uma sobre a outra.

Como ressalta Sodré (1985), os textos habitualmente considerados como cultos ou de grande alcance simbólico são os legitimados por instâncias como a escola, a academia, o que realimenta a produção desses textos. Já a literatura de massa, por outro lado, não está vinculada a instâncias legitimadoras, uma vez que os estímulos à produção e consumo são demandas de oferta e procura próprias do mercado. Ainda assim, é importante ressaltar:

[...] o circuito ideológico de uma obra não se perfaz apenas em sua produção, mas inclui necessariamente o consumo. Em outras palavras, para ser “artística”, ou “cultura”, ou “elevada”, uma obra deve também ser *reconhecida* como tal. Os textos que estamos habituados a considerar como cultos ou de grande alcance simbólico assim são institucionalmente reconhecidos (por escolas ou quaisquer outros mecanismos institucionais), e os efeitos desse reconhecimento realimentam a produção. (SODRÉ, 1985, p.6).

---

<sup>10</sup> Ahora, con el cambio de siglo, un hecho similar ha ocurrido con los jóvenes: la lectura ha mudado de lugar. El llamado libro recomendado en la clase de lengua y literatura, [...] comparte horas de lectura con otros tipos de libros que se adquieren en las librerías de los adultos, se compran o **bajan** ilegalmente de Internet o se promocionan a través del móvil y de los foros de lectores. Son libros pensados o diseñados desde su escritura para complacer a un lector joven crescido con los relatos audiovisuales de los juegos de ordenador o de las series creadas originalmente para la televisión. (LLUCH, 2010, p.105-106).

Conforme o excerto, a literatura canônica também tem seu estímulo ao consumo propagado por instâncias legitimadoras. O reconhecimento dessas obras é outorgado por autoridades no assunto que referendam a circulação e o consequente consumo. Já a literatura de massa tem como parâmetro a lógica da oferta e da procura próprias do mercado de consumo, de acordo com o interesse do público leitor.

Embora seja apreciada pelo público adolescente pela linguagem acessível e enredo envolvente, a narrativa de massa não costuma fazer parte das leituras selecionadas pela escola, espaço que procura privilegiar textos canônicos. Assim sendo, é comum ser avaliada como baixa literatura, produção popular elaborada com o intuito de atingir o maior número de pessoas - a massa - para fins mercadológicos. Em entrevista à revista *Veja*, em 2011, Harold Bloom faz críticas à saga *Harry Potter*, a Stephen King e a livros do mesmo estilo:

Os Estados Unidos são um país em que a televisão, o cinema, os videogames, os computadores e Stephen King destruíram a leitura [...] Li apenas uma das obras dessa autora. A linguagem é um horror. Ninguém, por exemplo, "caminha" no livro. Os personagens "vão esticar as pernas", o que é obviamente um clichê. E o livro inteiro é assim, escrito com frases desgastadas, de segunda mão. Escrevi uma resenha para o *Wall Street Journal* falando mal de *Harry Potter*. A polêmica foi imediata. Foram enviadas mais de 400 cartas me xingando de todos os nomes. A defesa de livros ruins como esses, que vem de todos os lados – dos pais, das crianças, da mídia –, é muito inquietante e nem um pouco saudável. (MOURA, 2011, Revista *Veja*).

Porém, estratégias de venda, somente, não garantem a aceitação dos *best-sellers* entre os jovens, outros fatores também concorrem para o entusiasmo pelos livros. As narrativas proporcionam encantamento pela associação a personagens com traços bem delineados envolvidos em tramas que dialogam com o público adolescente, como defende Eliane H. Paz:

Se o *best-seller* é resultado 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 mobilizar o olhar e estimular a 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. 02).

O autor José Paulo Paes, em entrevista concedida ao jornal *Folha de São Paulo*, também faz considerações sobre literatura de massa. Ao ser indagado sobre o tema, esclarece o que trata como literatura de entretenimento e literatura de proposta. Na proposição de Paes, na literatura de proposta há a preocupação com a escrita e a permanência da obra. O autor aperfeiçoa seu texto, refinando o arranjo da linguagem na busca da produção de sentidos, sem a preocupação de que sua obra atinja, de imediato, um público expressivo. Já a literatura de entretenimento tem como objetivo imediato capturar a atenção do leitor e há pouco espaço para inventividade em relação à linguagem. A escrita segue o modelo das narrativas de massa, do qual não pode se afastar. De acordo com Paes:

A literatura de entretenimento exige que o escritor seja competente dentro de seu gênero. A literatura de proposta exige que ele seja inventor, senão não seria uma literatura de proposta, mas de diluição de proposta. Na literatura de entretenimento, a margem de invenção é menor, porque o autor lida com mais convenções, com uma certa tradição que costuma ser respeitada. (PAES, 1995, Folha de São Paulo).

Assim, conforme o exposto, a literatura de entretenimento ou de massa atua dentro de seus gêneros específicos, cujo objetivo é atingir o maior número de leitores, em torno de histórias construídas com personagens bem caracterizados e narrativa repleta de diálogos capazes de envolver o leitor na trama por meio de elementos que aguçam a sua curiosidade: amor, aventuras, crimes. E, como afirma SODRÉ, o “autor busca os grandes públicos, as multidões, sem se preocupar com a permanência ou a sacralização da obra [...]”. (1985, p. 73).

A presença da literatura de mercado ou de entretenimento é fruto do folhetim e surge juntamente com a ascensão da burguesia. O termo tem sua origem em *feuilleton*, espaço reservado no rodapé dos jornais ao entretenimento, à crônica de costumes, a autores de ficção.

Os episódios eram publicados periodicamente e, caso alcançassem sucesso junto ao público, eram editados. O gênero consagrou-se devido à sua estrutura narrativa e poder ser consumido pelo público devido ao avanço da alfabetização em decorrência da revolução industrial e “sua demanda por trabalhadores melhor qualificados” (PAZ, 2004, p.7).

A utilização do jornal como suporte para essas histórias fez com que esses textos ficcionais, ali publicados, recebessem tratamento próprio desse veículo

“(preocupações com a informação, com o coloquialismo, com a descrição ágil das coisas), em que conta muito o gosto do público das grandes cidades.” (SODRÉ, 1985, p.10).

A proposta de entretenimento por meio do folhetim contribuiu para a difusão e consumo da literatura de massa, conhecida também como *best-seller*, e como destaca Muniz Sodré (1985), a palavra “entretenimento” é fundamental, posto que define “o público típico do *roman-feuilleton*,<sup>11</sup> produzido em massa a partir de 1830 na França” e deu origem aos gêneros de massa.

No entanto, os intelectuais conservadores da época classificavam o folhetim como produto da “literatura industrial”, de pouca ou nenhuma qualidade. Os críticos consideravam a produção massiva da literatura trivial ou de massa uma ameaça à literatura clássica. Porém, apesar da oposição dos críticos, o público interessado nesses textos era amplo; do serviçal ao nobre, já que “todo o mundo os lê, a aristocracia, a burguesia, a sociedade polida e a *intelligentsia*, jovens e velhos, homens e mulheres, patrões e criados”. (HAUSER, 1995, p.740 *apud* PAZ, 2004, p. 8).

Para além da crítica em relação à preservação dos textos clássicos, haviam outras demandas contrárias à produção massiva de textos: a ameaça à ordem social vigente e o livro ao alcance da mulher. Tornar o livro acessível a um número maior de leitores, alterava a organização social estabelecida. Se por um lado a disseminação do livro representava mudança de paradigma para certos segmentos sociais, de outro desestabilizava os interesses de instâncias do poder

A leitura e a escrita representavam um meio de mobilidade social para jovens oriundos do campo interessados em atingir, por meio da escolaridade, oportunidades de vida, às quais não foram possíveis aos pais. O acesso aos estudos estimulava a ambição dos jovens por conquistar outros espaços na sociedade, longe da realidade campesina. Os trabalhos voltados ao uso da escrita passaram a ser o objetivo desses jovens, conforme relata Roger Chartier:

É apenas na Europa do século XIX que o Estado pretende impor a todos uma aprendizagem comum sobre a qual ele manteria o controle. Mas - surpresa! - se olharmos de perto seu discurso percebemos que nessa ocasião as

---

<sup>11</sup> Deu origem ao termo folhetim: era inicialmente (segunda metade do século XIX) o romance publicado por partes, diariamente, no rodapé dos jornais. Passou a designar mais tarde um tipo específico de narrativa, em que predominam a “imaginação” (o lendário, o épico, o fantástico, o sentimental) e “curiosidades” (informações, doutrinas) de época. (SODRÉ, 1985, p.74).

autoridades estavam tão chocadas pela possível proliferação dos leitores quanto estão hoje pela sua suposta rarefação. (CHARTIER, 1999, p. 105).

De acordo com Chartier (1999), a mudança do campo para o meio urbano ou o desvio da atividade fabril prejudicavam os propósitos mercantilistas ao ter que dispor de recursos para importar do exterior o que deixava de ser produzido no país, “mais do que tudo, o esgotamento da riqueza metálica do reino, dilapidada para pagar as importações.” (CHARTIER, 1990, p. 108).

Além das preocupações com aspectos econômicos em razão da mudança de parâmetro entre os jovens, já que estes deixariam de reproduzir o modelo dos pais, atrelados a atividades essencialmente agrícolas, para seguir em busca de trabalhos intelectuais, o temor à leitura se estendia às mulheres. Por um bom tempo, as leituras realizadas pelas mulheres passaram pelo crivo eclesiástico com o objetivo de vetar livros “inadequados” ou evitar a compreensão “equivocada” dos textos, mas o objetivo dessas ações era manter o controle sobre o pensamento feminino.

Das concepções geradas sobre a influência e o “perigo” da leitura, estabeleceu-se de um lado o avanço da indústria cultural alavancada pelo folhetim e seu público interessado em distração, prazer, e de outro o poder instituído representado pela Igreja, escola e família, pilares da sociedade burguesa.

A partir dessa tensão criou-se a divisão entre as formas de produção escrita, sendo uma menos valorizada por ser vista como leitura fácil, por repetir um enredo modelar; a outra seria destinada a virar produto artístico pela capacidade de provocar no leitor novas possibilidades de enxergar o mundo por meio de uma linguagem mais elaborada, simbólica. Nesse caso, entra a questão do valor concedido à obra.

Como ressalta Márcia Abreu (2006, p. 39), “Entra em cena a difícil questão do *valor*”. Para a estudiosa, o valor literário é definido por posturas políticas e sociais, em períodos históricos diferentes, estando pouco relacionado ao próprio texto.

Para resolver esse problema, recorre-se à adjetivação do substantivo *literatura*, criando o conceito de *Grande Literatura* ou de *Alta Literatura* ou de *Literatura Erudita* - sempre com maiúsculas - para abrigar aqueles textos que interessam, separando-os dos outros textos em que também se encontram características *literárias*, mas que não se quer valorizar. Para esses reservam-se outras expressões, também adjetivadas: *literatura popular*, *literatura infantil*, *literatura feminina*, *literatura marginal*... (ABREU, 2006, p.40).

A questão do valor referente à literatura trivial ou de entretenimento perde-se por ser concebida como produto mercadológico, sendo compreendida como menor, sublitteratura em oposição à literatura canônica. O valor atribuído a um texto é o resultado de movimentos de ordem social e histórica. Na infinidade de textos existentes, há os que mantêm sua importância através dos tempos, como os textos de Shakespeare. Mas, o valor atribuído a esses textos pode sofrer modificações conforme a avaliação de gerações futuras, de acordo com suas demandas. Desse modo, o valor dado a uma obra pode sofrer outras ações em face de outros contextos, no decorrer da história. Reiterando os estudos de Muniz Sodré (1985) sobre o tema, são diferentes propostas de literatura, cada qual com o seu propósito comunicativo, atendendo a leitores com demandas diferenciadas.

Em vista disso, por que não valorizar as leituras de interesse e estéticas múltiplas apresentadas pelos jovens em seu crescimento no espaço escolar? A literatura de massa desperta o gosto e o interesse pela leitura por abordar o universo juvenil dentro de seu contexto cultural. Trazer essa proposta para a escola configura oportunidade de partir do *best-seller* para outras leituras. Assim, a escola deve oferecer a oportunidade das duas vertentes literárias por ser um espaço democrático de fomento à leitura.

Há, então, que expor o aluno a uma gama variada de textos, se realmente se quer que ele melhore sua leitura. E melhorar, aqui, nada tem a ver com a memorização ou velocidade de leitura. Tem a ver, isto sim, com níveis sucessivos e simultâneos de significados que o leitor (aluno) vai construindo para o texto (LAJOLO, 1984, p. 58 *apud* DAMASCENO, 2019, p. 81).

A pesquisadora Andréa Antolini Grijó destaca a importante tarefa de transformar alunos em leitores e enfatiza o papel da escola na busca de caminhos para a formação leitora que possam tornar os alunos interessados pela leitura (GRIJÓ, 2007), além de torná-los leitores capazes de reconhecer a literatura como patrimônio cultural da humanidade. Grijó faz referência ao livro de Marisa Lajolo, *Literatura: leitores & leitura* e cita o trecho “não há mágica capaz de transformar em leitores quem, por qualquer razão, não pode ou não está a fim”<sup>12</sup>, o que remete à questão inicial sobre a assertiva que os jovens não leem.

A afirmação de Lajolo faz pensar em duas formas de observar o movimento do jovem em relação à leitura: desinteressados por qualquer leitura ou desinteressados

---

<sup>12</sup> LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

pelos clássicos. Voltando à pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, os dados comprovam o crescimento de leitores entre os jovens com base adotada pelo estudo em considerar leitor aquele que leu um livro inteiro ou em partes nos últimos três meses. Os dados da pesquisa revelam que:

Na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil 4, os jovens 7<sup>13</sup> (a faixa da população com 11 a 13 anos + a faixa com 14 a 17 anos) constituíram 13% dos entrevistados (5% + 8%). Em números absolutos, esses 13% representam cerca de 24.414.394 jovens, 8 certamente um número considerável de brasileiros. Desse contingente de jovens, a pesquisa informa que 84% daqueles que têm de 11 a 13 anos se declararam **leitores** e 75% daqueles que têm de 14 a 17 anos também informaram ser **leitores**, isso, segundo o critério adotado na pesquisa como um todo, ou seja, o de que é leitor quem leu pelo menos um livro, inteiro ou em partes, nos últimos três meses. [...] Ou seja, segundo a pesquisa, o percentual de jovens leitores é, proporcionalmente, bastante superior ao da média do leitor brasileiro em geral. Em números absolutos, poderia se pensar em cerca de 7.887.728 leitores na faixa de 11 a 13 anos e de 11.268.181 na faixa de 14 a 17 anos, num total bastante significativo de cerca 19.155.909 leitores. (CECCANTINI, 2016, p. 85, **grifo do autor**).

De acordo com o exposto, os estudos apontam para o crescimento de jovens interessados por leituras. São jovens que decidem suas escolhas pautados por critérios como capa, tema, título e indicação de pessoas fora da esfera escolar. Ceccantini também menciona as leituras citadas como preferidas:

Na lista do “último livro lido ou que está lendo”, dos títulos mais citados, ocupa o segundo lugar *O diário de um banana*, de Jeff Kinney; o quarto lugar é de *A culpa é das estrelas*, de John Green; o sétimo lugar é ocupado por diversas obras; dentre elas destacam-se como aquelas mais ligadas ao universo juvenil: *Cidades de papel*, também de John Green; *A maldição do titã* – série Percy Jackson, de Rick Riordan; *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak; *Muito mais que cinco minutos*, de Kéfera Buchmann; o oitavo lugar também é ocupado por diversas obras: *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer; *Crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis; *Diário de Anne Frank*, de Anne Frank (Annelie Marie Frank); *Harry Potter*, de J. K. Rowling. (CECCANTINI, 2018, p. 91).

---

<sup>13</sup> 7. Para os propósitos deste artigo, foram considerados “jovens” os entrevistados entre 11 e 17 anos, abrangendo, portanto, duas das faixas etárias contempladas pela pesquisa em foco. Naturalmente que o conceito de “jovem” é dos mais polêmicos e a simplificação que aqui se faz se deve sobretudo aos propósitos de tecer considerações sobre a formação do leitor em contexto escolar, focalizando particularmente os alunos do II ciclo do ensino fundamental e os do ensino médio. Na obra *Diálogos com o mundo juvenil*, referida na Bibliografia, há uma excelente discussão sobre o conceito de “juventude”, que não cabe aqui, contudo, recuperar e desenvolver. 8. Valor estimado com base na população estudada (entrevistados com 5 anos ou mais), equivalente a 187.803.031 habitantes, ou seja, 95% da população de 201.020.101 habitantes, informada pela PNAD 2013 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – IBGE). (CECCANTINI, 2016, p. 85).

Pela pesquisa, observa-se a procura de livros e leituras por parte dos jovens sem a indicação escolar. Esse resultado mostra que o público juvenil gosta de ler, porém suas preferências não se coadunam com as propostas da escola. Optam por *best-sellers*, textos que não são contemplados pelo currículo escolar.

O *best-seller* ou literatura de entretenimento ainda é vista como leitura de baixo valor no meio educacional. São avaliados como textos que não levam a questionamentos interiores, nem despertam para reflexões sobre questões humanas, desconsiderando, assim, a apreciação do leitor, como vemos na apreciação do escritor Luis Eduardo Matta:

Quando se fala em literatura de entretenimento muita gente ligada ao mundo dos livros, automaticamente, se manifesta contra, antes mesmo de saber, ao certo, do que trata o assunto. [...] A seu juízo, o livro como mero entretenimento não possui nenhum valor. É subliteratura, não leva o leitor a crescer internamente e o aliena das grandes questões humanas, sociais e filosóficas; sua publicação, acreditam, deve-se, unicamente, ao desejo do autor e do editor de ganhar alguns cobres às custas de leitores ingênuos e despreparados intelectualmente, pessoas sem gosto estético, incapazes de dar valor à "verdadeira Literatura" e que não foram devidamente apresentadas ao que de melhor os grandes escritores produziram no decorrer da História. (MATTA, 2006, Digestivo Cultural, terça-feira, 21/11/2006).

Matta fala da influência das editoras sobre leitores "ingênuos" e sobre o assunto Ceccantini (2016) elucida que, se há produção vasta do mercado editorial de livros juvenis, é porque existe a procura por essas leituras. As grandes editoras lançam variados títulos em consonância com o mercado exterior, visto que os jovens se interessam por muitas obras de autores estrangeiros e, conforme assinala Rösing, "Entre as leituras preferidas pelos jovens e pelas crianças o fato de ser literatura brasileira não é o que pesa mais nessa seleção, nessa aproximação, nesse diálogo do leitor com o texto." (2018, p.23).

O importante para esses leitores é participar de práticas culturais múltiplas, dotadas de características de leituras que permitem o desdobramento em outros produtos de massa: filmes, *games* (jogos). O resultado é a fruição da obra em diferentes linguagens, de acordo com Ceccantini (2016).

Ainda que os títulos requisitados pelo público adolescente não sejam pertencentes ao cânone, são livros propulsores do entusiasmo e gosto pela leitura entre os jovens, preparando-o para novas etapas de seu crescimento como sujeito-

leitor. Tais livros deveriam fazer parte da seleção de indicados pela escola por serem leituras oportunas no desenvolvimento do hábito da leitura.

A presença de heróis adolescentes, seres sobrenaturais, aventuras e muitos diálogos construídos por uma linguagem acessível conferem à narrativa de massa estímulo para novas leituras, literatura que aborda aspectos socioculturais contemporâneos a esses jovens. Partir das apropriações dessas leituras dará protagonismo aos alunos no meio escolar.

Em sua pesquisa, Léia Damasceno reforça a importância do *best-seller* na formação do leitor e cita a reportagem de capa da revista *Veja*, em que Bruno Meier afirma que a literatura de massa é significativa na construção do hábito de leitura.

Ler obras juvenis ou *best-sellers* é apenas o começo de uma longa e produtiva convivência com os livros. Essa é a lição que anima os jovens a se aventurarem na boa literatura atual e nos clássicos (MEIER, Revista *Veja* nº 20, 14<sup>a</sup>2011, p. 99 *apud* DAMASCENO, 2019, p. 84).

Ainda de acordo com Damasceno (2019), Bruno Meier ressalta o valor da liberdade de escolha exercida pelo jovem sobre suas escolhas literárias, atitude fundamental na expansão do gosto pela leitura, conforme propõe Todorov:

É por isso que devemos encorajar a leitura por todos os meios - inclusive a dos livros que o crítico profissional considera com condescendência, se não com desprezo, desde *O Três Mosqueteiros* até *Harry Potter*: não apenas esses romances populares levaram ao hábito da leitura milhões de adolescentes, mas, sobretudo, lhes possibilitaram a construção de uma primeira imagem corrente do mundo, que, podemos nos assegurar, as leituras posteriores se encarregarão de tornar mais complexas e nuançadas. (TODOROV, 2017, p.82).

Desse modo, considerar os textos massivos alienantes não leva em conta a percepção do leitor sobre a leitura que difere da do crítico. Um texto simples pode trazer questionamentos ao leitor por abordar temas de seu interesse, enquanto exposto a outros textos mais densos em sua organização simbólica, porém com proposta temática fora do seu interesse, a fruição pode inexistir. A pesquisadora Gabriela Rodella também corrobora a tese de partir da literatura de entretenimento como primeiro passo para a leitura dos clássicos, bem como a importância de trazer essas leituras para o meio escolar:

---

<sup>14</sup> Revista *Veja*, nº 2217, de 18 de maio de 2011 (retificando o número da edição).

Um primeiro passo para formar leitores críticos seria trazer a literatura de entretenimento para dentro da sala de aula. Trabalhar com o relato dessas leituras, debater a estrutura das narrativas, discutir seu apelo e sua recepção. É preciso partir do que os alunos leem para construir um repertório em comum. (RODELLA, 2014, Revista Galileu, 06 de julho de 2014).

Esse repertório de leituras citado por Rodella abriria espaço para a partilha de textos entre professores e alunos com a finalidade não só de ampliar leituras, mas também de conhecer os desejos e objetivos desses adolescentes, que vivem um momento cultural singular, pois estão inseridos em um contexto de forte apelo das mídias sociais, o que repercute em suas preferências e costumes sintonizados com as mudanças constantes do mundo atual.

Nesse sentido, a literatura de massa não está para ocupar o lugar do cânone, mas para abrir um canal de diálogo entre alunos e professores por meio de leituras plurais partilhadas, seja na sala de aula ou na Sala de Leitura, com o propósito de formar alunos/leitores autônomos e críticos.

## 4 SALA DE LEITURA: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DO LEITOR

### 4.1 Os centros integrados de educação pública: gênese das Salas de Leitura

As escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro contam com as Salas de Leitura, espaço destinado à disseminação da leitura e formação de leitores. Além de textos literários, dispõe de obras de referência para pesquisas escolares.

As Salas surgem na década de 1980 como alternativa aos espaços Multimeios e com a prerrogativa de redimensionar esse ambiente com nova proposta pedagógica voltada para o acesso a diferentes meios de comunicação, tendo o livro como agente principal educativo articulado com os demais portadores de texto como rádio, tevê, jornal, entre outros.

A proposta das Salas de Leitura tem sua origem em 1985, como alternativa aos espaços de Multimeios e Bibliotecas Escolares existentes nas escolas, buscando ressignificar e redimensionar as práticas até então desenvolvidas. Propôs-se, naquele momento, uma nova dimensão pedagógica para o trabalho. Tal proposição refletia a necessidade de maior democratização do acesso aos diferentes meios de informação e comunicação e do desenvolvimento de um trabalho que privilegiasse a leitura crítica dos mesmos. (RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação, 2007, p.9).

O percurso até as Salas atuais foi construído sobre propostas de organizações interessadas na democratização do livro. A primeira iniciativa de distribuição de livros nas escolas públicas foi o projeto Ciranda de Livros, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, FNLIJ, em parceria com a Fundação Roberto Marinho e *Hoescht*, no período de 1982-1985. Este projeto possibilitou o envio de livros a escolas carentes e localizadas em zonas rurais de toda país<sup>15</sup>.

Em 1984, o governo federal lança um programa nacional de distribuição de livros para as escolas públicas chamado Programa Sala de Leitura. A proposta deste programa era criar espaços livremente escolhidos para a promoção da leitura, como o disposto na Resolução nº 14 de 26 de julho de 1984 FAE-MEC:

Organizar um acervo atualizado e variado de livros aos alunos de 1º grau que: Desenvolvam a postura analítica e o senso crítico pelo oferecimento de diversas alternativas de interpretação do real, aumentando suas perspectivas de formação e crescimento cultural; atendam às necessidades de ludismo; propiciem desenvolvimento intelectual, afetivo e emocional.

---

<sup>15</sup> Disponível no site [www.fnlij.org.br/site/o-que-e-a-fnlij/acoes/item/8-projetos-pioneiros.html](http://www.fnlij.org.br/site/o-que-e-a-fnlij/acoes/item/8-projetos-pioneiros.html). Acessado em: 03 de janeiro de 2019.

- Dotar as escolas de 2º grau de periódicos (revistas e jornais), assim como de outras obras de consulta, tais como dicionários e gramáticas.
- Criar um espaço de livre frequência pelo aluno, possibilitando a manipulação do livro sem intermediários.
- Criar um ambiente físico e psicológico que faculte a descontração muscular importante à fruição do texto e prazer da leitura. Proporcionar ao professor a oportunidade de se manter informado sobre a produção editorial e atualizar-se do ponto de vista cultural e cognitivo sobre o livro infanto-juvenil (BRASIL, resolução nº 14 de 26 de julho de 1984 *apud* FONSECA, 2004, p.40).

A criação desses espaços nas escolas é o resultado de iniciativas voltadas para o incentivo à leitura incrementado por meio da distribuição de livros, tanto pelo governo federal quanto por outras entidades não governamentais.

Ainda em 1984, a concepção de biblioteca escolar convidativa à leitura se materializa com a proposta de um modelo de escola que, não somente ofereceria um projeto arquitetônico voltado para este fim, mas também promoveria atividades pedagógicas em horário integral. As propostas para o fomento à leitura literária seriam centralizadas no livro e em eventos ligados à literatura. O projeto foi possível com os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs<sup>16</sup>, conforme encontramos na Dissertação de Lêda Fonseca:

[...] os CIEPs foram construídos com espaços já determinados para esse fim. Aliás, em seus primórdios, seriam bibliotecas escolares, mas devido à falta de bibliotecários disponíveis e, principalmente, ao caráter do trabalho proposto para o espaço, foram designadas Salas de Leitura. (FONSECA, 2004, p. 41).

Enquanto os CIEPs inovaram na arquitetura escolar e nas propostas pedagógicas (incluindo em seu projeto estrutural um espaço destinado à biblioteca escolar), em parte das escolas regulares da Rede Municipal funcionavam, ainda, as Salas de Multimeios. Criadas nos anos 1970 e fundamentadas no protótipo tecnicista estadunidense, a orientação das atividades realizadas era voltada para a organização racional e da valorização dos meios, ou seja, do aparato tecnológico da época como fator primordial ao ensino, sem o estímulo à inventividade, cabendo a professores e alunos a reprodução de modelos didáticos.

O acervo contava com alguns livros e elementos audiovisuais sob a responsabilidade do Encarregado de Multimeios. Porém, não havia uma atividade

---

<sup>16</sup> Os CIEPs, escolas de horário integral introduzidos no estado do Rio de Janeiro, na gestão do governador Leonel de Moura Brizola, 1983-1987.

sistematizada para a dinamização desses materiais e, também, nem todas as escolas municipais chegaram a implementar esses espaços. De acordo com relatos de professores na ocasião da pesquisa de Fonseca, e da experiência própria pesquisadora:

[...] quando esse profissional exercia de fato a sua função, contava histórias para as crianças e preparava o material que era oferecido pela SME e pelos órgãos intermediários (DECs<sup>17</sup>): folhas mimeografadas com desenhos para serem coloridos e colados em cartolina, que se transformavam em “histórias em sequência”. Esse material era muito pobre em sentido literário. (FONSECA, 2004, p. 42).

Ainda com base em Fonseca, o profissional apto a exercer a função de Encarregado de Múltiplos Meios era, geralmente, um professor no final de carreira, impedido de exercer o magistério, normalmente por motivos de doença. Também era comum a função ser ocupada por Diretor Geral ou Diretor-Adjunto, na segunda matrícula, acumulando as funções na Unidade Escolar sob sua gestão.

A partir dos anos 1980, a visão tecnicista da educação passou a sofrer questionamentos mais abrangentes, ganhando espaço para reflexão nas escolas. (GARCIA, 2002, p.16 *apud* FONSECA, 2004, p.43) “Segundo pesquisa feita por Garcia (2002, p.16) a tecnologia educacional passa a significar a aplicação do conhecimento científico e organizado à solução de problemas da educação”. Assim, a tecnologia seria utilizada como recurso facilitador de práticas pedagógicas.

Na década de 1990, os espaços de Múltiplos Meios são incorporados às Salas de Leitura que passam a fazer parte da rede municipal regular de ensino. A reformulação tem por objetivo o acesso a informações por meio de práticas pedagógicas regulares voltadas para a dinamização do acervo da Sala.

Quando a proposta de Salas de Leitura foi encampada por toda a rede, seu formato sofreu algumas alterações significativas, passando a ser gerenciada pela equipe de Múltiplos Meios da SME. As Salas de Leitura herdaram o acervo de equipamentos eletrônicos e a responsabilidade de melhor utilizá-los. (FONSECA, 2004, p. 44).

---

<sup>17</sup> DEC: Distrito Educação e Cultura que atualmente atende por CRE: Coordenadoria Regional de Educação.

## 4.2 O Professor Regente

Apesar da nova estrutura de funcionamento da Sala, somente após dois anos, em 1992, instituiu-se a função de Professor Regente de Sala de Leitura. Desse modo, a Sala ainda estava sob responsabilidade do Encarregado de Multimeios. Ao professor designado para desempenhar a nova função coube articular as mídias educacionais junto a professores e alunos, com a tarefa de disponibilizar e desenvolver atividades pedagógicas com os materiais distribuídos às escolas pela MULTIRIO<sup>18</sup> junto à comunidade escolar.

A partir de 1996, com a publicação da Resolução SME nº. 560, foram definidas as atribuições do Professor Regente de Sala de Leitura e as diretrizes para a organização do trabalho. Consolidava-se, assim, a concepção da Sala de Leitura como estrutura integrada às práticas desenvolvidas nas salas de aula, no contexto do Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar. (RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação, 2007, p. 9).

O acúmulo de tarefas fez com que as atividades propriamente de letramento literário fossem precarizadas devido a “uma mudança no perfil do trabalho, tornando-se mais amplo e complexo.” (FONSECA, 2004, p. 46), fator de distanciamento da proposta inicial que nasceu junto com os CIEPs de fazer das Salas de Leitura um ambiente convidativo à leitura e promoção da literatura, em que os estudantes pudessem tomar contato com o livro por iniciativa própria e experimentar outras vivências ligadas a eventos literários.

Com o avanço da tecnologia o que antes era disponibilizado sob a responsabilidade do professor da Sala, estendeu-se aos demais professores com a disseminação de outros aparelhos eletrônicos como os *notebooks* e *datashows*. Esses recursos deram maior autonomia aos professores na utilização das mídias digitais em suas aulas e diluíram a responsabilidade atribuída ao docente de Sala de Leitura em relação aos equipamentos de informática, otimizando o tempo a ser dedicado a atividades específicas da Sala como organização do espaço e do acervo. Todavia, o acesso digital ainda não foi implantado de forma satisfatória nas unidades de ensino da Prefeitura, já que o acesso à internet e aos computadores não atendem a todos os estudantes da rede.

---

<sup>18</sup> Empresa Municipal de Multimeios Ltda. Ela é responsável pela produção de programas de TV, vídeos site, CD-ROM e publicações voltadas prioritariamente para a Educação. Foi criada por Lei Municipal em outubro de 1993. (FONSECA, 2004, p.46).

Outro recurso para a dinamização do acervo da Sala foi a Resolução CGM nº 149 de 1º de abril de 1998 promoveu mudanças significativas quanto aos empréstimos de livros.

Art. 15 Não serão inventariados como bens patrimoniais:  
I- Os bens cujo valor unitário de aquisição seja inferior a R\$ 326,62;  
II- Os bens cuja durabilidade seja inferior a 02 (dois) anos;  
III- Os bens adquiridos para repor componente de um conjunto já inventariado, excetuando o disposto no art.12 e incisos;  
IV- Os bens de terceiros que se encontrem sob a guarda e responsabilidade da Unidade ou Órgão;  
V- Os bens que possam ser veículos de doenças transmissíveis sendo, pelo seu uso, passíveis de incineração;  
VI- Os livros, devendo estes permanecer sob controle físico do órgão detentor da sua guarda. (RIO DE JANEIRO, Resolução CGM Nº 149, DE 01 DE ABRIL DE 1998).

Desse modo, os livros deixaram de ser inventariados como bens patrimoniais, desvinculando os empréstimos de questões administrativas. Assim, o extravio ou dano ao objeto livro deixam de figurar como perdas patrimoniais. Essa medida foi um ganho para o empréstimo e conseqüente circulação de livros na comunidade escolar, tornando acessível a dinamização dos acervos,

[...] constituídos por livros de Literatura Brasileira, Literatura Infantil e Juvenil, livros para a formação de professores, revistas, gibis, fitas de vídeo e áudio, CDs, jornais, obras de referência, tais como dicionários e enciclopédias. Também devem ser considerados os materiais específicos que atendem à necessidade de leitores que precisem de adaptações curriculares para realizar suas atividades (livros em braile, livros gravados em áudio, lupas eletrônicas etc.). Os acervos de todas as escolas devem ser compostos de obras de reconhecida qualidade, assim como devem atender às especificidades e interesses de cada Unidade Escolar (RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de educação, 2007, p. 21).

As atribuições do professor vêm sofrendo alterações no decorrer desse trajeto de consolidação da Sala como espaço de promoção de leitura, formação de leitores e suporte à pesquisa. No contexto atual, as atividades relativas à Sala estão mais bem delimitadas e, portanto, mais centradas em ações voltadas para a formação de leitores e o estímulo à escrita, por meio de ações planejadas de acordo com as especificidades de cada unidade escolar.

A troca de informações constantes entre os docentes em cursos de formação continuada ou em exposição de trabalhos tem sido oportunidades para divulgar experiências e encaminhar propostas a instâncias superiores com o objetivo de

melhorar o espaço físico e o atendimento à comunidade escolar, em busca de ampliar e qualificar cada vez mais o trabalho com a leitura literária. Como ressalta Castrillón:

[...] uma educação de qualidade que não pense exclusivamente em educar para a produtividade, mas sim que - especialmente - desenvolva as atitudes éticas, uma educação que permita vislumbrar um futuro melhor; que não produza seres fatalistas impedidos de sonhar um mundo mais humano. Uma educação que não aconteça somente na escola, pois a biblioteca tem nela um papel protagonista. (CASTRILLÓN, 2011, p.48-49).

#### 4.3 O impasse delicado entre Biblioteca e Sala de Leitura

As Salas de Leitura e bibliotecas são espaços que apresentam certas semelhanças, como a dinâmica do trabalho realizado e a composição do acervo. No entanto, existem diferenças que tornam específicas as atividades implementadas nas Salas. Uma delas é a escolha de um professor regente para a função devido à experiência pedagógica necessária para articular as propostas da Sala junto aos demais segmentos escolares, em consonância com o Projeto Político Pedagógico.

A esse professor são oferecidas formações que viabilizam o seu trabalho, pois “Ele participa de capacitações voltadas para a composição, gerenciamento e dinamização de acervos, de modo a acompanhar o processo de formação do leitor-aluno, de forma global e sistemática.” (RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de educação, 2007, p. 23).

A outra é o entendimento de que a Sala de Leitura acompanha o processo de avaliação dos educandos e, nessa perspectiva, cuida de atividades que promovem as habilidades leitoras em parceria com os professores regentes de língua portuguesa.

Em 2002, professores representantes participaram de um grupo de trabalho junto à SME com o objetivo de formular uma base orientadora dos trabalhos da Sala.

No ano de 2002, os professores de Sala de Leitura reunidos no Grupo de Trabalho – GT Mídia – destacaram o principal aspecto que sintetiza as especificidades de seu trabalho: a Sala de Leitura deve coordenar ações de promoção da leitura e de formação de leitores na escola, contribuindo inclusive, para a construção de atitudes e referenciais que orientem alunos e professores a buscarem, por iniciativa própria, o espaço das bibliotecas como exercício da cidadania leitora, traduzido no direito ao acesso a informações e bens culturais socialmente produzidos e sistematizados. (RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação, 2007, p.23).

Ainda assim, a discussão em torno do assunto merece um debate mais amplo e criterioso, uma vez que os professores estariam estendendo seu campo de ação para além da área pedagógica e executando atividades de outro profissional: o bibliotecário. A Lei federal 12.244/2010 prevê que até 2020 as instituições educacionais reservem um espaço destinado a documentos, livros, destinado à pesquisa e consulta e que tenha a presença de um bibliotecário responsável pelo espaço.

A questão merece atenção, pois envolve, por um lado, uma profissão regulamentada em busca do cumprimento da lei no que tange à defesa do seu espaço de atuação e consequente ampliação do mercado de trabalho na sua área. Na outra ponta, o desenvolvimento de práticas leitoras por professores da Rede Municipal de Ensino nas Sala de Leitura, reconhecido e mencionado na última edição, de *Retratos da Leitura no Brasil*, segundo Canônica (2016). Todavia, os estudos apontam para a importância do esforço coletivo de bibliotecários, professores, agentes de leitura e demais interessados no incentivo à leitura e na formação de leitores:

Não há dúvidas de que a mediação, quando promovida pelo professor, pelo bibliotecário, pela família, por um voluntário ou outro agente leitor é poderosa no despertar do interesse pela leitura. Os dados da pesquisa não questionam essa verdade, mas sim apontam para o número de brasileiros que não tiveram a oportunidade de encontrar alguém – na sua escola, na sua família, e até na biblioteca que algum dia frequentou – que lhe oferecesse um livro; que convidasse para uma roda de leitura; que lesse para ele; que o presenteara com livros; ou, ainda, que perguntasse o que achou de um livro que indicou para ler. (FAILLA, 2016, p. 25).

Conforme propõe Failla (2016), a questão da promoção da leitura e a valorização dos que se dispõem a esse ofício são primordiais para o avanço do crescimento de leitores, seja no âmbito escolar ou fora dele.

No entanto, unir esforços não atenua o impasse no cumprimento da Lei Federal 12.244/2010. A situação demanda tomada de consciência e vontade política de autoridades governamentais e dos cidadãos para que seus direitos sejam garantidos no que tange ao atendimento realizado por profissionais qualificados para atuarem na área. O debate precisa ganhar visibilidade na sociedade.

De acordo com Canônica (2016), os limites para atuação na promoção da leitura devem ganhar amplitude em seus contornos para que sejam, então, menos fechados em uma sociedade em transformação constante. Para o estudioso, o

desempenho em prol da disseminação do hábito de leitura deve ser coletivo. “Não estou falando de profissionais atuando no lugar de outro. Estou falando em atuar em conjunto.” (CANÔNICA, 2016, p.81). O pesquisador postula a importância de cada um, na sua especificidade, empenhar esforços em ações coletivas. Macedo (2007) também parte da premissa da união de esforços, cada qual na sua área de atuação em cooperação mútua:

Bibliotecários e professores, ambos como educadores, porém, têm missão a cumprir com a formação de leitores! Pensando alto, na formação do futuro bibliotecário, além da cultura geral, aquisição da técnica e do domínio da informática, precisaria ser incluída capacitação adequada para a nobre tarefa de educador, em pleno sentido da palavra. Idem dos educadores (donos do processo ensino-aprendizagem) que também mereceriam, em seus currículos acadêmicos, ter “algumas pitadas” de conhecimentos sobre bibliotecas. (MACEDO, 2007, p. 51).

Para Macedo (2007), torna-se necessária a conscientização de profissionais atuantes na educação básica para dar ênfase à leitura em suas atividades, desde cedo, no sentido de abrir espaço à crítica e ao debate, práticas importantes para a formação de leitores que apreciem a fruição e ao mesmo tempo, sejam estimulados a buscar informação. Assim, poderia se configurar a atuação entre professor e bibliotecário. Mas, conforme ressalta Macedo:

De fato, é preciso vencer o impacto entre professor e bibliotecário, existente há anos. São dois tipos de profissionais que precisam se entender; um deve conhecer o “projeto” de formação do outro. O bibliotecário deve estar bem ciente do que sejam o processo de ensino e aprendizagem e as funções pedagógicas do professor; este, por sua vez, necessita também estar informado sobre como se organiza uma biblioteca e quais as funções de um SRI<sup>19</sup>. Os dois são educadores e merecem uma inter-relação mais efetiva. (MACEDO, 2007, p. 52).

A estudiosa parte do princípio de que ambos são educadores e têm a leitura e os livros como objetos de interesses afins. Pelo excerto, observa-se que ainda há um caminho a ser percorrido para unir os dois profissionais: o professor com a contribuição pedagógica e o bibliotecário levando a organização do acervo e a sistematização da informação. Como expõe Macedo (2007, p.52), o aprendizado da leitura realizado na escola é anterior “à busca da informação social e à aquisição de conhecimento.” Dessa

---

<sup>19</sup> Serviço de Referência e Informação (MACEDO, 2007, p. 47).

forma, dispõem de especialidades complementares para a implementação do trabalho voltado à promoção da leitura.

O desafio será instituir um currículo em consonância com as atividades realizadas por professores e bibliotecários na formação de leitores, uma vez que novas diretrizes precisam de apoio governamental e interesse da sociedade civil. Assim, torna-se necessário partir da premissa de que todo cidadão é um ser político e como tal precisa atuar na democratização da leitura para que os espaços destinados à leitura sejam atuantes e se multipliquem.

No entanto, as políticas destinadas à ampliação da leitura, tendo em vista a literatura como direito do cidadão, não se mantêm estáveis e dependem, principalmente, de ações governamentais. Recentemente, em julho de 2019, o governo federal extinguiu o conselho consultivo<sup>20</sup> do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL<sup>21</sup>). O mesmo decreto instituiu a redução dos participantes da sociedade civil no conselho diretivo do PNLL, reduzindo de dois para um representante, sendo o critério de escolha “seu notório saber literário”.

Mediante a mudanças de políticas públicas tendo como exemplo o que sucedeu ao PNLL, coloca-se em risco a assertiva de Muniz Sodré quando discorre sobre a magnitude do Plano Nacional do Livro e da Leitura para a sociedade brasileira: “A leitura torna-se, assim, questão nacional. Mais: questão social por excelência, assim como se pode falar da questão da terra.” (SODRÉ, 2007, p.09). Como pensa Sodré (2007), a questão da democratização da leitura tem que permanecer como prioridade de todos os interessados no tema e somente a união de todos garantirá o direito às políticas governamentais voltadas para manutenção e expansão das bibliotecas públicas.

#### 4.4. A atuação da Sala de Leitura

Antonio Candido em seu texto fundamental *O direito à literatura* esclarece a importância da literatura para a formação do indivíduo quando dispõe:

---

<sup>20</sup> O PNLL foi criado em 2006 e instituído em 2011, com o objetivo de estabelecer diretrizes para uma política pública voltada à leitura e ao livro no Brasil. Para isso, recebia apoio do conselho consultivo. (KOCHHANN, 2019)

<sup>21</sup> O Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), capitaneado pelo Ministério da Cultura e pelo Ministério da Educação, apresenta-se à sociedade brasileira como o primeiro, em toda a história do país, a fazer da leitura uma política de Estado. (SODRÉ, 2007, p.09).

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 1995, 177-178).

A difusão da literatura está prevista no ensino de língua portuguesa e no trabalho realizado nas Salas de Leitura para proporcionar ao educando e demais indivíduos da comunidade escolar um espaço dedicado à leitura, com base nos dos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de literatura e língua portuguesa.

Citando os estudos de Cury (2018), “Os PCN relativos aos anos finais do ensino fundamental também trazem menção ao texto literário a ser trabalhado com os alunos.” O professor cita o seguinte trecho:

[...] o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descobertas de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não- verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea. O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento. (BRASIL, 2010, *apud* CURY, 2018, p. 167).

As Salas têm seu funcionamento conforme as demandas da rede municipal. De acordo com a legislação<sup>22</sup>, a Sala de Leitura é um espaço escolar destinado a oportunizar o contato de alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar com o livro e a leitura literária.

Ainda de acordo com o disposto pela resolução, a sala deve dar suporte ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, incluindo o reforço escolar, por meio de suas ações diferenciadas voltadas para a leitura e escrita, além de incentivar a prática da monitoria entre os estudantes.

Nesse sentido, o trabalho na Sala não se restringe apenas ao empréstimo de livros. Cabe ao docente responsável por esse espaço a sistematização e dinamização

---

<sup>22</sup> Resolução SME Nº 47, de 18 de janeiro de 2018. Diário Oficial 19 de janeiro de 2018.

do acervo e seu efetivo controle; organização do espaço físico; catalogação de livros, materiais impressos e mídias destinados a compor esse espaço. A Sala, ao longo do ano letivo, também participa da divulgação de datas comemorativas por meio de murais e outras atividades, juntamente com os demais segmentos da escola.

Para o ilustrador Roger Mello, único brasileiro a vencer o Hans Christian Andersen – o prêmio de literatura infantil mais prestigioso do mundo –, a biblioteca deveria ser o coração (ou o cérebro) da escola.

“A biblioteca leva ao aluno a possibilidade e a capacidade de descobrir suas zonas de interesse. Não existe aprendizagem sem ficção, sem fantasia”, diz Mello. (KOCHHANN, 2019).

Mas, para além desse trabalho organizacional, é necessário o compromisso com a educação e seus desdobramentos sociais. Esse espaço de democratização da leitura deve servir como instrumento de divulgação de informações e como lugar de socialização de pensamentos e reflexões, permeando os valores que os alunos trazem para a escola.

[...] organizar debates públicos que não se pareçam com um espetáculo, nem cujos temas sejam decididos exclusivamente por sua atualidade, mas sim por sua necessidade. Temas que tenham a ver com os problemas do dia a dia, mas também com outros menos estruturais. (CASTRILLÓN, 2011, p. 45).

Essa responsabilidade cidadã se impõe ao professor da Sala de Leitura e deve ser levada em consideração ao elaborar as atividades para esse ambiente escolar, juntamente com a equipe gestora, em sintonia com Projeto Político Pedagógico (PPP). O planejamento deve contar também com as propostas da Gerência de Leitura (GL), responsável pelo encaminhamento de projetos às Salas com o objetivo de promover o letramento literário, valorizando a literatura e outras linguagens artísticas, como a fotografia e o audiovisual. Voltados para a literatura e produção textual há os projetos *O Rio todo (em) Prosa e Ciranda com os Autores* (parceria com a Academia Brasileira de Letras – ABL); já para o incentivo ao contato com o audiovisual o *Cineclube nas Escolas*.

A formação continuada tem sido oferecida aos docentes com a realização de cursos em parceria com a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ, entre outros, visto que é significativa a busca por esse espaço de formação na rede municipal de ensino, com o objetivo de ampliar os conhecimentos e melhorar as propostas de atendimento quanto ao letramento literário. De acordo com a divulgação da pesquisa

encomendada pelo Instituto Pró-Livro, o investimento sistemático no preparo do professor é primordial para as ações das práticas leitoras realizadas nas Salas de Leitura das escolas públicas:

Já no âmbito municipal, o trabalho contínuo de formação de professores para atuar nas salas de leitura ou bibliotecas das escolas das Secretarias de Educação do Rio de Janeiro, de São Paulo, Natal, Parnamirim e Caruaru são alguns exemplos de que o investimento na capacitação do professor precisa ser a longo prazo, continuado e sempre buscando melhorias no planejamento da ação. Cabe lembrar que, segundo a pesquisa, professoras e professores têm papel fundamental como influenciadores para a leitura. (CANÔNICA, 2016, p.76).

Para Canônica (2016), as políticas públicas devem ser voltadas para os agentes que atuam na promoção de leitura, sejam professores ou bibliotecários, e incrementar a utilização das bibliotecas públicas, como espaço de valorização das artes e polo cultural, atendendo a comunidade como um todo.

No que concerne à renovação e aquisição de títulos, a Sala conta com políticas públicas voltadas para a disseminação do livro e a promoção da leitura vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria Municipal de Educação (SME). Contribuem também para composição do acervo os livros adquiridos em eventos como a Bienal do Livro (quando há verba prevista para esse evento) e Salão do Livro.

Não podemos deixar de reconhecer que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tiveram um papel quase revolucionário ao promover a democratização do acesso ao livro e a leitura em nossas escolas e entre os estudantes. Não é por acaso que temos mais leitores entre aqueles que estão cursando o fundamental II. Também não podemos deixar de destacar a importância do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), que, mesmo sem ter se tornado lei, mobilizou diferentes agentes do mundo do livro e da leitura, do governo e da sociedade, para a construção de políticas públicas (FAILLA, 2016, p.41).

No entanto, como pondera Castrillón (2011), é fundamental, para se obter bons resultados, a adoção de práticas pautadas na responsabilidade e na ética ao selecionar os livros e materiais, critérios de atuação que conferem qualidade ao trabalho do bibliotecário. Nesse sentido, a pesquisadora assevera sobre a “escolha que também dá conta da orientação e do perfil da biblioteca” e discorre acerca do uso responsável da verba pública, devendo esta ser utilizada da melhor forma para os leitores, sem

esquecer de promover a inclusão dos que se sentem fora de modelos instituídos pela sociedade:

[...] não se contentar com o público dos já iniciados que chega espontaneamente à biblioteca ou com o dos obrigados pela tarefa escolar, mas sim desenhar ações para que a biblioteca chegue àqueles que se sentem excluídos das atividades relacionadas com o pensamento ou com opções de vida não inscritas na sociedade majoritária. (CASTRILLÓN, 2011, p. 45-46).

O envolvimento da comunidade escolar com a leitura é tarefa essencial a ser desenvolvida pelos professores responsáveis pelas Salas de Leitura. Em algumas escolas da rede municipal, despontam projetos como a Roda de Leitura envolvendo os responsáveis das crianças, promovendo leituras de diferentes textos. Essa iniciativa aumenta a circulação de livros e leitura, dentro e fora da escola, ampliando o alcance da biblioteca escolar. Conforme ressalta Silvia Castrillón:

Enfim, precisamos de bibliotecas que fomentem o interesse e o gosto pela leitura, que permitam a descoberta do valor que ela tem como meio de busca de sentido, com referência de si mesmo no mundo e para o reconhecimento do outro. (CASTRILLÓN, 2011, p.38).

Esse movimento de leituras compartilhadas faz com que professores e funcionários tenham oportunidade de conhecer e criar vínculos com os responsáveis. Serve também como modelo e estímulo para outras escolas.

No entanto, as escolas estão inseridas em contextos sociais diferenciados, com demandas distintas. Desse modo, ações planejadas pela SME ou pela equipe de gestores podem ser realizadas com êxito em algumas unidades escolares e inexecutáveis em outras.

## 5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

### 5.1 A coleta de dados

Ao iniciar o trabalho na Sala de Leitura nessa unidade escolar, quis investigar a circulação da leitura entre os estudantes, com a intenção de verificar como faziam as escolhas dos livros e como os textos eram recebidos.

Dessa maneira, busquei propiciar um ambiente aos estudantes que proporcionasse a partilha de experiências leitoras e sugestões de novas aquisições para compor o acervo. Procurei privilegiar, também, momentos de escuta e diálogo sobre os livros preferidos e os sentidos provocados por estas leituras, na crença de que a troca de experiências leitoras seja um estímulo ao jovem leitor.

Um escritor, um bibliotecário ou um professor não conhece os jovens a partir do que imagina serem suas “necessidades” ou suas expectativas, mas deixando-se trabalhar pelo seu próprio desejo, por seu próprio inconsciente, pelo adolescente ou criança que foi. Deixando-se também trabalhar pelas questões do próprio presente. (PETIT, 2009, p. 58).

No entanto, a visita à Sala nem sempre significa interesse por livros. Muitos vão à procura de um ambiente mais calmo dentro da escola, sem interesse por leitura. Porém, ao compartilhar este espaço de interação com outros alunos, abre-se uma oportunidade de escuta importante, pois “Falar dos textos é voltar a lê-los.” (BAJOUR, 2012, p.6). Nesta perspectiva, a troca de experiências leitoras pode promover a inserção dos mais resistentes à leitura:

Ninguém deveria ser obrigado a “gostar de ler” (além do que nada dissuade mais a se aproximar de um livro do que tais injunções). Que cada um seja livre, bem entendido, para preferir os trabalhos manuais, os esportes ou o pôquer à leitura e à escrita: estamos aí no campo dos “lazer”, socialmente construído, onde as inclinações pessoais prevalecem. Todavia, cada um poderia ter a experiência de que a apropriação da cultura escrita é inconsciente, pelo adolescente ou criança que foi. Deixando-se também trabalhar pelas questões do próprio presente. (PETIT, 2009, p.242).

Mediante a observância dessa dinâmica escolar, iniciei a pesquisa. O material elaborado para coleta de dados (Questionário para Pesquisa - Anexo 1) com vistas a traçar o perfil desses alunos, mesclou perguntas objetivas e subjetivas que buscaram

aferir com que frequência vão à Sala de Leitura e a avaliação que fazem sobre o acervo desta; verificar se o contato com os livros acontece somente na escola ou em outras instâncias; se há influências de outrem nas escolhas dos livros ou seguem o próprio interesse; se conhecem o significado do termo *best-seller*, já que são os livros mais procurados e indicados pelos estudantes para compor o acervo da Sala de Leitura.

Evitou-se mencionar títulos de livros na elaboração das perguntas do instrumento de pesquisa a fim de evitar indução ou influência nos resultados. Então, para verificar seus livros preferidos, pedi que indicassem a um amigo a leitura de até três livros dos quais tenham gostado, pois acreditei que assim a resposta seria espontânea, demonstrando o gosto literário desses estudantes

A pesquisa também investigou os gêneros mais procurados pelos alunos. Assim, pedi que marcassem até três opções dentre seis propostas, a saber: *Poemas*, *Contos de fadas*, *Narrativas adolescentes*, *Histórias em quadrinhos*, *Contos de terror*, *Narrativas mitológicas*. Além das seis opções, incluí mais uma - "Outros", caso quisessem sugerir outros temas para leitura. Nos Anexos II e III, encontram-se os gráficos com os resultados da pesquisa.

A unidade escolar contava com um total de 313 alunos. Os que participaram da pesquisa estavam distribuídos pelas três turmas de sexto ano, todas no primeiro turno e duas turmas de sétimo ano no segundo turno, totalizando 114 alunos (36,62%), sendo 55 alunos do 6º ano: 50,9% alunas, 49% alunos; e 59 estudantes do 7º ano: 45,08% alunas, 52,2% alunos. Tanto no sexto quanto no sétimo ano, a idade média é de 12 anos.

A leitura dos dados mostra que sexto e sétimo responderam de forma semelhante a algumas questões, como foi verificado na *questão dois* (Anexo II e III), ponto de partida da análise, em que consideraram que frequentam pouco a Sala de Leitura e na *questão três*, na qual foi constatado a predileção pelos mesmos gêneros textuais, seguindo a mesma ordem de escolhas.

A pesquisa mostra em primeiro lugar as *histórias em quadrinhos*, seguidas de *contos de terror* e *narrativas adolescentes*, porém as histórias de terror não figuram entre os livros mais citados. Como estão na mesma faixa etária, justifica-se o fato de apresentarem a mesma estética em relação aos gêneros que elencaram. Apesar das semelhanças encontradas nas respostas obtidas do grupo analisado, observei pequenas variações em questões que serão analisadas a seguir.

## 5.2 Análise de dados

A análise dos dados começa a partir da questão dois que indica a frequência à Sala de Leitura, tendo em vista que a primeira questão se refere à idade, gênero e ao ano em que estão matriculados, se sexto ou sétimo ano. No que diz respeito à questão quatro, escolhida por alguns estudantes do sexto e do sétimo ano, aparecem outras escolhas de gênero preferido.

No sexto ano, foram onze indicações: os animes *Naruto* e *Dragon Ball Z* - ambos oriundos de mangás, quadrinhos japoneses - (1); *Ciências* (1); *Contos de comédia* (1); *Fábulas* (1); *O Menino Maluquinho* (1); *Romance* (2); *Suspense* (1); *Terror em quadrinhos* (1); *Diário de um banana* (1); *Contos de fadas* (1). Vale ressaltar que esta última era uma das alternativas propostas na questão, porém o aluno ressalta a opção, de modo que serviu para reafirmar a preferência por esta leitura.

No sétimo ano, foram catorze indicações: *Diário de um banana* (2); *De preferência romance* (2); *Nenhum* (2); *Anime* (1); *Clássicos da Disney* (1); *Mangá* (1); *Gibis*; “Em branco” (2); *Godzilla* (1); *Mangá japonês* (1); *Godzilla, Futebol* (1).

A análise da *questão quatro* relativa ao sexto ano mostra que um aluno escolhe *animes* baseados em mangás japoneses (*Naruto* e *Dragon Ball Z*), sem estabelecer distinção entre animação (*anime*) e quadrinhos (*mangá*); já outro gosta de textos científicos ou que as histórias sejam voltadas para as Ciências.

O voto em *Menino maluquinho* e *Diário de um banana* indica uma lacuna na pesquisa ao deixar de apresentar a alternativa “Literatura Infantil”, como seria o caso do livro do Ziraldo. Por outro lado, não incluem *Diário de um banana* na categoria *Narrativas adolescentes*. No entendimento dos alunos, *Greg Heffley* (protagonista de *Diário de um banana*) e o personagem *Maluquinho* são crianças.

Duas indicações que apontam para “Romance” denotam que faltou a opção “Narrativas de amor”, ou mesmo o termo “Romance” (omitido propositalmente), porque os estudantes não reconhecem, nas alternativas dadas, “Narrativas adolescentes” e “Narrativas Mitológicas”, o gênero *Romance*. Observei também apenas um aluno especificar o gosto por *terror*, mas no gênero *quadrinhos*, quando reforça a preferência por “Terror em quadrinhos”.

No sétimo ano, na análise da *questão quatro*, verifiquei que dois alunos também fizeram menção a *Diário de um banana*, e outros dois a *Romances*, indicando dessa forma, assim como no sexto, que sentiram a ausência de alternativas para

encaixar estas preferências, respectivamente, “Literatura Infantil” e “Histórias de amor”. Também aparece a menção de um estudante feita à *anime*, possivelmente como sinônimo de mangá. Houve referência aos “Clássicos da Disney”, denotando a ênfase aos *Contos de fadas*. Para o psicólogo Bruno Bettelheim, os contos de fadas respondem a questões perenes sobre o sentido da vida, seu papel no mundo e como se inserir nele. É a forma da criança vivenciar o mundo com suas complexidades.

A criança sente qual dos vários contos de fadas corresponde à sua situação interior no momento (com a qual é incapaz de lidar por conta própria) e também sente onde a história lhe fornece um ponto de apoio para poder enfrentar um problema difícil. Mas isso raramente é um reconhecimento imediato, adquirido ao ouvir um conto de fadas pela primeira vez. Para tanto, alguns elementos do conto são bastante estranhos - como é preciso que sejam para falar a emoções profundamente recônditas. (BETTELHEIM, 2018, p. 85).

A remissão ao conto maravilhoso é compreensível, visto que estas histórias estão presentes desde cedo na vida dos pequenos, seja por meio de contato com o livro, em contação de histórias ou audiovisual (filmes da Disney). Desse modo, passam a compor os conhecimentos prévios dos alunos. Conforme Bettelheim:

Só ouvindo repetidamente um conto de fadas e tendo-lhe sido amplamente dados tempo e oportunidade para se demorar nele é que uma criança é capaz de aproveitar na íntegra o que a história tem a lhe oferecer no que diz respeito à compreensão de si próprio e de sua experiência de mundo. (BETTELHEIM, 2018, p. 85).

Nestas histórias, a mistura do real com fantasia permite à criança, ao se identificar com o herói ou a princesa, o encontro de suas subjetividades com o meio externo, pois as personagens vivem situações semelhantes às suas e as soluções se dão de forma mágica para compensar “as inadequações, reais ou imaginárias, de seu próprio corpo” (BETTELHEIM, 2018, p. 84). Sobre a identificação com o herói, Nelly Novaes Coelho também esclarece:

Lembra a psicanálise que a criança é levada a se identificar com o herói bom e belo, não devido à sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a própria personificação de seus problemas infantis: seu inconsciente desejo de bondade e de beleza e, principalmente, sua necessidade de segurança e proteção. (COELHO, 2000, p.55).

Ainda sobre as respostas do sétimo ano à *questão quatro*, foi visto que apesar desta apresentar a alternativa *Histórias em quadrinhos*, uma resposta fez menção ao termo *Gibi*, indicando que, possivelmente, fazem distinção entre ambos. Uma outra resposta tenta deixar clara a especificidade da escolha: “mangá apenas japonês”, o que exclui outras leituras neste formato, como o caso dos mangás da *Turma da Mônica Jovem*, por exemplo. Novamente a presença de *anime*, quando dois alunos citam *Godzilla*. O tema *Futebol* também aparece como sugestão, citado apenas por um aluno.

A *questão cinco* investigou a opinião dos alunos sobre o acervo da Sala. Procurou-se averiguar o que pensam sobre os livros disponíveis. Indaguei se consideram interessante “A maioria dos livros”, “Alguns livros” ou “Poucos livros”. Houve empate no sexto ano entre os que responderam que há *alguns livros* interessantes e os que disseram que há *poucos livros* interessantes. Apenas 12,7% do sexto ano e 15,3% do sétimo marcaram a alternativa *a maioria dos livros*.

Como preferem a leitura dos quadrinhos, justifica-se a visão que têm sobre o acervo, no qual, possivelmente, gostariam de encontrar um quantitativo maior de gibis e mangás, já que as histórias em quadrinhos motivam a procura pela Sala de Leitura. Para alguns pesquisadores, os quadrinhos vão além da simples distração:

É o que mostra Serge Tisseron a propósito das histórias em quadrinhos, cujo sucesso vai muito além das crianças. Segundo ele, toda imagem nos acolhe e confere a ilusão de unificar fragmentos esparsos. Mas, na HQ, o espaço e o tempo são solidamente compartimentados: cada imagem é cercada por um quadro e cada texto por um balão, cada quadrinho é tomado pelo duplo aperto de sua linha e de sua coluna; cada episódio é aberto com um resumo dos que o precederam, e termina com a inscrição “Continua”. Um pouco à maneira de um ritual, a HQ teria por função principal conter a inquietude [...] (TISSERON *apud* PETIT, 2009, p.181).

Ainda conforme o psiquiatra, a presença das “metamorfozes corporais e psíquicas encenadas nas HQs” (TISSERON *apud* PETTIT, 2009, p.182) funcionam como representações, as quais darão suporte aos jovens para lidar com as transformações em decorrências do amadurecimento e das exigências sociais às quais estão expostos.

As histórias em quadrinhos foram vistas durante um bom tempo como subliteratura nociva ao desenvolvimento intelectual das crianças. Mas, de acordo com Moacyr Cirne, os argumentos contrários à leitura dos quadrinhos perderam força

mediante a novas bases metodológicas de pesquisa sobre o tema, “problematizando-os a partir do relacionamento entre a reprodutibilidade técnica e o consumo em massa”. (CIRNE, 1977, p. 12), conferindo a importância desse produto da indústria cultural de massa.

[...] a mais agressiva e radical colagem crítico-criativa de nossa época), são muitos os pólos, quer educacionais ou jornalísticos, quer comunicacionais ou artísticos, que se voltem para as raízes metalingüísticas, políticas, sociais e econômicas dos quadrinhos, testando as vertentes criadoras que os formam e os projetam no espaço-tempo gráfico das revistas e jornais. (CIRNE, 1977, p.12).

Gênero de massa nascido das técnicas de reprodutibilidade e dentro de um esquema para aumentar as vendas de jornais, os quadrinhos acabaram por conquistar um público significativo.

Na *questão seis*, busquei averiguar quais fatores atuam na escolha dos livros. Investiguei se há alguma forma de orientação que influencie suas inclinações por determinados livros. Mais uma vez o limite para marcações foi de até três fatores dentre os indicados. São eles: *Pelos professores; Por leituras realizadas na SL<sup>23</sup>; Por amigos e/ou familiares; Por seu próprio interesse*.

Responderam no sexto ano 76,4% *Por seu próprio interesse*; 52,7% *Por amigos e/ou familiares*; 36,4% *Pelos professores*. No sétimo ano, temos 88,1% *Por seu próprio interesse*; 40,7 *Por amigos e/ou familiares*; 28,8% *Por leituras realizadas na SL*. Observando as respostas, identifiquei mudança no terceiro lugar. A opção mais votada pelo sexto ano foi *Pelos professores* e no sétimo *Por leituras realizadas na SL*.

Este resultado denota um dado preocupante, pois tanto no sexto quanto no sétimo os professores, sejam os da sala de aula ou da Sala de Leitura, não figuram como agentes influentes imediatos na escolha dos livros, ainda que a escola seja concebida como um dos principais espaços para a formação de leitores e tendo nos docentes seus fomentadores. Isto nos leva a pensar sobre a atuação dos professores na formação do aluno-leitor e em sua própria formação como leitor.

Como a leitura é inerente à vida escolar, tanto nas práticas socializadas com objetivos pedagógicos, quanto prática voltada para a realização das funções desempenhadas por alunos professores e funcionários, a formação do professor também é parte da questão. “Nesse ciclo de criação e recriação do conhecimento,

---

<sup>23</sup> Sala de Leitura.

próprio da vida escolar, a leitura ocupa, sem dúvida alguma, um lugar de grande destaque” (SILVA, 1998, p.2).

No entanto, a discussão sobre as condições em que a produção de leitura acontece no contexto escolar é mais delicada, porque, apesar da fala reiterada sobre a importância de o professor nutrir apreço pela leitura literária, nem sempre tal assertiva se concretiza nas aulas, as quais são tomadas pelo cumprimento do currículo e o uso constante dos materiais didáticos, como livros e apostilas, relegando-se o trabalho com o texto literário.

O professor deixa de lado a possibilidade de construção do conhecimento em conjunto com seu aluno, ação fundamental para potencializar a autonomia (gradativa) do educando e torná-lo sujeito de sua aprendizagem. Como nos diz Paulo Freire, cabe ao professor planejar aulas que despertem o interesse dos alunos para o conhecimento, com a convicção de “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22).

Por outro lado, esse dado da pesquisa nos remete ao estudo *Retratos de Leitura no Brasil*, de 2016, em relação à formação do leitor. Um fato apresentado corrobora o resultado da pesquisa ao apontar a família como principal influência na escolha dos livros aparecer na frente do professor. Os estudos indicaram que crianças entre 11 a 13 anos reconheceram a mediação da leitura na figura da mãe ou responsável do sexo feminino, como vemos no quadro a seguir retirado da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> FAILLA, Zoara. Retratos: Leituras sobre o comportamento do leitor brasileiro. **Retratos da leitura no Brasil 4** / organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016 .296p. p.25.

Quadro 1: Gosto pela leitura

**Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura: por faixa etária**

2015	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Amostra	5012	458	242	426	605	433	836	694	1073	246
Mãe ou responsável do sexo feminino	11	23	22	20	15	9	8	6	4	2
Algum professor ou professora	7	11	12	9	9	9	7	6	5	3
Pai ou responsável do sexo masculino	4	5	7	6	5	3	5	5	3	3
Algum outro parente	4	7	6	5	4	4	4	5	3	3
Outra pessoa	4	3	5	5	6	4	3	4	3	2
Marido, esposa ou companheiro(a)	1	0	0	0	0	1	2	2	1	0
Padre, pastor ou algum líder religioso	1	0	0	0	0	1	1	1	1	2
Não / Ninguém em especial	67	50	47	55	61	67	70	72	80	84

P.28B) Qual foi a pessoa que mais te influenciou ou incentivou?

Fonte: Retratos da Leitura no Brasil

Conforme os estudos orientam, o que poderia parecer em uma primeira leitura a neutralização da importância da mediação realizada pelos professores, pode indicar, de certa forma, outros encaminhamentos para a discussão, pois a influência da família, de modo especial da mãe, ter mais relevância, pode nos dizer que, talvez, a promoção e mediação da leitura devam contar com elementos afetivos como componentes propulsores para uma prática efetiva, já que outras faixas etárias apresentaram memória afetiva referentes à mãe nesse processo de iniciação à leitura, resultando no “seguinte questionamento: *Como despertar prazer sem emoção, sem afetividade e sem troca?*” (FAILLA, 2016, p.26).

Dando prosseguimento à análise dos dados referente à opção “Outros”, *questão seis*, poucos foram os alunos que deram outra resposta, apenas três do sexto e cinco do sétimo. O sexto justificou da seguinte maneira: “Em branco”; “Só esses”; “Costumo ler livros em casa e sobre histórias”. As respostas do sétimo foram estas: “Gosto de ler pelo celular em aplicativos”; “Quando um amigo fala para eu ler”; “Quando um amigo fala para mim”; “Em branco”; “Livros de vôlei”.

As justificativas do sétimo ano alertou-me sobre dois aspectos. O primeiro para a elaboração da alternativa, indicando a falta de delimitação, pois deveria constar de uma alternativa para “Orientação de amigos” e outra para “Orientação familiar”, visto

que ambas, na mesma opção, inviabilizaram uma resposta mais precisa. Então, quando afirmam que leem *por sugestão de um amigo*, evidenciam a abrangência da questão e querem especificar que são influenciados por *amigos* e não por *familiares*.

O segundo aspecto foi a realização de leituras em suporte digital, no caso o celular, ser citada apenas por um aluno, tendo em vista a influência das mídias digitais sobre os jovens. Isso demonstra a preferência pela leitura por meio de textos impressos, como *gibis*, livros e revistas, mesmo quando existe a possibilidade de acesso por meios digitais, como os aparelhos celulares. As publicações impressas talvez ainda sejam mais acessíveis aos alunos se comparado ao uso da internet a despeito da ascensão das novas mídias digitais.

A *questão oito* teve por objetivo verificar se o contato com o livro decorre somente na Sala de Leitura. Em caso afirmativo, ou seja, acontece somente no ambiente citado, a resposta seria *sim* e do contrário a resposta seria *não*. Ao interpretar os dados, vi que caberia uma justificativa no caso de a resposta ser negativa, o que não foi pedido. Desse modo, restou a lacuna de dados acerca do contexto, para além da escola, em que o envolvimento com livros e leituras se estabelece.

Responderam *sim* 45,5% do sexto ano e 36,6% do sétimo, apontando ter contato com os livros somente por meio dos empréstimos e leituras realizados na Sala de Leitura. Por outro lado, 54,5% do sexto e 66,6% do sétimo responderam *não*, demonstrando ter acesso aos livros de outras maneiras. Na perspectiva desse resultado, entendi que manter um espaço dedicado à prática de partilha de leituras e promoção das subjetividades se faz necessário na escola uma vez que:

A criação de um espaço de leitura individual na escola, pretende dar a oportunidade de ler a todos os alunos; aos que têm livros em casa e aos que não os têm; aos que dedicam tempo de lazer à leitura e aos que só leriam os minutos dedicados a realizar as tarefas escolares na aula. A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para desenvolvimento das competências leitoras. (COLOMER, 2007, p.125).

A intenção da pesquisa também foi saber quais os livros que os estudantes mais gostam, porém optei por uma forma indireta para fazer a pergunta tendo em vista obter respostas espontâneas e assim coletar respostas fidedignas. Nessa perspectiva, solicitei, *na questão nove*, que citassem livros que tivessem lido para indicar a leitura a um amigo, por acreditar que só fariam a indicação caso realmente gostassem da

história. Nesse sentido, elaborei a questão de forma indireta para que sentissem a relevância de sua opinião ao respondê-la.

Nessa sugestão de livros, também fizeram alusão a filmes, como *Bob Esponja* no sexto ano e *IT - Os Sete Pecados Capitais* (possivelmente, uma referência a uma série de mangá *The Seven Deadly Sins*, escrita e ilustrada por Nakaba Suzuki) e *Pokémon Extreme* no sétimo ano, bem como menção a *gibis* e mangás. *A Turma da Mônica* é o mais citado dentre os gibis, pois neste caso os alunos especificaram o nome. Aparece 16 vezes no sexto ano e 07 no sétimo ano.

Na lista dos livros citados pelos alunos, encontrei repetições nas indicações feitas por eles. No sexto ano, acabaram por ser quatro os mais evidenciados: *Diário de um banana*, *Tudo por um pop star*, *Os três porquinhos* e *Mandela: um africano de todas as cores*, os dois últimos com o mesmo número de indicações. Já no sétimo, os livros que aparecem com mais indicações são o *Diário de um banana*, *Harry Potter* e *O Pequeno Príncipe*<sup>25</sup>. Os dados da pesquisa<sup>26</sup> encomendada pelo Instituto Pró-Livro fazem referências a esses livros e foram citados anteriormente por Ceccantini (2018).

### 5.3 A análise do Percurso de Leitura

Ao devolverem os livros à Sala de Leitura, peço que os alunos respondam ao que chamo de *Percurso de Leitura* (Anexo IV). Ele nada mais é do que um roteiro com perguntas sobre o livro lido para que possam vivenciar a história um pouco mais e falar das emoções despertadas pela leitura, como também explorar habilidades de compreensão e de opinião sobre o que leram, como podemos examinar na transcrição das respostas dadas pelos alunos sobre os livros mais citados na pesquisa. Sobre o *Diário de um banana* Volumes 01, 10 e 12 (nessa ordem), três alunos registraram suas impressões, descritas aqui, seguindo a ordem das perguntas do *Percurso Literário* (Anexo IV):

---

<sup>25</sup> Literatura de fronteira (crossover fiction) é um conceito popularizado pela pesquisadora canadense Sandra Beckett, reportando-se àqueles títulos, sobretudo romances, que têm se tornado grandes *best-sellers* por alcançarem um amplo público leitor, de variadas idades (crianças, jovens, adultos, idosos). Obras paradigmáticas dessa modalidade são as da série Harry Potter. [...] Algumas dessas obras talvez possam ser consideradas “obras de fronteira”, como as de Antoine de Saint-Exupéry, Monteiro Lobato, José Mauro de Vasconcelos, Jorge Amado e Shakespeare. (CECCANTINI, 2016, p.92).

<sup>26</sup> Retratos da Leitura no Brasil.

**ML****1) Como você se sentiu ao ler a história?**

*Eu me senti animada.*

**2) O que entendeu da história?**

*Eu entendi que Greg ele é um menino bem engraçado.*

**3) Por que a escolha deste livro?**

*Porque achei interessante.*

**4) Você indicaria a leitura para alguém? Por quê?**

*Sim, porque ele é um menino engraçado.*

**5) Identificou-se com algum personagem? Por quê?**

*Não.*

**WS**

1) *Feliz*

2) *Que não é legal pegar o carro do meu pai sem permissão*

3) *Porque eu acho a série legal*

4) *Sim, porque é muito bom*

5) *Sim, porque ele é exatamente como eu*

**JV**

1) *triste*

2) *que não foi que eles pensa*

3) *sim ele muito interessante*

4) *mim identificou-se com Rodrick porque ele achou um namorada*

5) \_\_\_\_\_

A série de catorze volumes do *Diário de um banana* narra as aventuras e desventuras de Greg Heffley, um adolescente estadunidense que mora com os pais, com Rodrick, o irmão mais velho e com Manny, o caçula. Greg sempre planeja suas ações para se beneficiar. Ele age assim porque pensa em ser um menino de sucesso e, desse modo, acaba desconsiderando os prejuízos causados aos vizinhos e amigos. Seu amigo, Rowley, é o seu alvo favorito. Porém, quem acaba se prejudicando, na maioria das vezes, é o próprio Greg. Há críticas a esse padrão de literatura vista como excessivamente comercial, como se vê em Marcelo Chiaretto:

Os textos são predominantemente em forma de diálogos, com histórias de ação e de mistério baseadas em tramas novelescas e maniqueístas sem densidade significativa. Vê-se também o uso abusivo de cores e de desenhos, que tornam o texto de leitura mais rápida e instantânea. (CHIARETTO, 2005, p.237).

A forma como o livro *Diário de um banana* se mostra é, de fato, atrativa para o jovem leitor, tendo em vista que nesta idade apresenta interesse por ilustrações justamente porque gosta de desenhar e não somente para o desenho preencher a página e encurtar o texto. Aprecia a história ser contada utilizando a linguagem verbal e não verbal, ou seja, aprecia todo o projeto gráfico. Muitos, inclusive, gostam de edições de capa dura em detrimento da versão em brochura. Desse modo, a assertiva de Chiaretto não se aplica a esse livro.

O livro aparece como favorito dos participantes da pesquisa, indicando que houve compartilhamento das experiências de leituras e uma socialização efetiva do texto entre eles. As situações vivenciadas pelo personagem principal provocam humor em seus leitores, de modo que, pelo que observei, o interesse por este livro vai além dos apelos ilustrativos ou gráficos, o texto é o que provoca o divertimento dos que leem. Isso pôde ser observado por meio de alguns relatos, em que os estudantes descrevem os sentidos provocados pela leitura dizendo sentirem-se “animados” e “felizes”. A história em torno do jovem personagem gera identificação e interesse pelo desdobramento de outros enredos envolvendo o protagonista, demonstrando um certo padrão dos desejos desse público leitor:

A maioria dos livros para crianças potencializa a leitura identificativa através de protagonistas infantis, que levam a cabo ações muito parecidas com as do leitor em sua vida real. Várias vezes esses protagonistas se convertem em personagens de séries, o que agrada aos pequenos, porque torna mais previsíveis as histórias e amplia o contato com seus personagens prediletos. Os livros adotam então um conjunto de elementos idênticos (formatos, desenhos, etc.) e criam uma sensação de ordem, em uma etapa da vida em que a regularidade é muito necessária (COLOMER, 2007, p.11).

Nessas histórias, a narrativa acontece em torno de poucos personagens e limita a complexidade de seus enredos para facilitar o entendimento do texto, como vemos em *Diário de banana*. Em *Harry Potter*, espelham-se no protagonista que, além de jovem (inicia a saga ainda criança e avança até alcançar a fase adulta), é a figura central de uma trama envolta em mistérios e elementos sobrenaturais.

Uma outra pergunta sobre leituras significativas para os entrevistados, agora não mais preocupada em especular sobre leituras recentes, mas sobre aquelas que deixaram marcas mais profundas na memória dos leitores – “Qual é o livro que mais marcou o(a) sr(a)., ou que o(a) sr(a). mais gostou de ler?” – , propiciou a referência a algumas obras anteriormente citadas. É o caso de *A culpa é das estrelas* (2º lugar), *Diário de um banana* (6º lugar), *Crepúsculo* (10º lugar), *Harry Potter* (13º lugar) e *A menina que roubava livros* (17º lugar). (CECCANTINI, 2016, p.92).

Em sua Dissertação, Luiza Trópia Silva, com base em Coelho (2005), ressalta a importância da obra de J.K. Rowling para a literatura infantil e juvenil pela capacidade de reinventar histórias clássicas:

A série Harry Potter oferece-se como uma pequena obra-prima de construção literária, pela arte da escrita de J. K. Rowling. Arte-fusão de uma ampla cultura histórico-mítico-literária (de que é tão rico o imaginário anglo-saxão), transfigurada pela imaginação incomum da autora (COELHO, 2005, p. 59 *apud* SILVA, 2013, p.67).

Os alunos também escreveram sobre os livros *Tudo por um pop star*, *Tudo por um feriado* e *Ela disse, ele disse*, da autora Thalita Rebouças.

### ***Tudo por um pop star***

**JS**

- 1) *Eu me senti bem alegre*
- 2) *Que elas adoram um grupo de Pop e eles querem ir ao show deles*
- 3) *Em branco*
- 4) *Sim indicaria. Por que você se sente alegre por ler ao mesmo tempo emocionado*
- 5) *Sim com a Gabriela. Pelo jeito dela ser louca, ao mesmo tempo responsável*

### ***Tudo por um feriado***

**JS**

- 1) *Bem alegre*

- 2) *que as meninas queriam viajar para curtir o carnaval*
- 3) *Por que eu gostei bastante do Primeiro livro que as atoras tavam*
- 4) *Sim, Porque esse livro e bem legal. Eu indico*
- 5) *Sim, com a Suzaninha ela e bem alegre e legal*

Sobre o livro *Ela disse, ele disse*, são dois registros feitos pela alunas **TP** e **MV**, respectivamente.

- 1) *feliz*
- 2) *... entendi que as pessoas se apaixonam jovens*
- 3) *por que eu leio todos os livros de Thalita*
- 4) *para todas. eu acho que elas iam gostar*
- 5) *todos. cada um representa o meu jeito*

- 1) *Muito feliz*
- 2) *Que leo e Rosa são alunos novos e acabam se gostando.*
- 3) *Por que vai ter um filme inspirado nesse livro.*
- 4) *Sim. Porque vão se identificar*
- 5) *Sim. Porque tein vários amigos*

Os livros de Thalita Rebouças espelham o universo dessas adolescentes, manifestam uma realidade da qual eles gostariam de participar: as festas, o namoro, a rivalidade entre amigas, temas que povoam o imaginário destas jovens. Mais uma vez temos aqui livros escolhidos em virtude da socialização dos textos entre eles e do apelo do mercado editorial, visto que são produtos presentes nas grandes mídias. Vale ressaltar que as séries *Diário de um banana* e *Harry Potter*, bem como alguns títulos de Thalita Rebouças, foram roteirizados para o cinema.

Depreende-se, então, que a formação do leitor não se restringe à escola, o mercado também atua, considerando “o viés econômico de uma sociedade de consumo” (PAULINO, 2007, p. 145). Tanto a escola, com suas práticas de mediação nem sempre assertivas, quanto o mercado, disponibilizando obras voltadas para atender às demandas de determinados segmentos de consumidores e contando com

ampla divulgação, são elementos que também constituem a cena literária, “no nível da produção e no de sua recepção concreta.” (PAULINO, 2007, p. 146).

Assim, conhecimentos prévios aliados à leitura podem direcionar o leitor a práticas literárias em outros espaços sociais com influências para além da escola, mas que não podem ser ignoradas pelos professores:

Desta forma, nas escolas, os livros preferidos pelos alunos podem (e devem) ser lidos e discutidos em classe, levando-se em conta os objetivos com que foram produzidos, os gêneros de escrito a que pertencem, seu funcionamento textual. Estes livros podem ser comparados com textos eruditos, não para mostrar como os últimos são superiores aos primeiros, mas para entender e analisar como diferentes grupos culturais lidam e lidaram com questões semelhantes ao longo do tempo. (ABREU, 2006, p.111).

Ainda sobre a aluna **TP**, é interessante notar o relato feito sobre *O Quebra-Nozes e os Quatro Reinos*. Ela fala sobre o efeito estético produzido pela obra, quando diz que se sentiu dentro da história, mostrando que a relação com o texto foi de ampla interação. A leitora colocou-se no lugar da personagem e participou da trama.

Já em relação à mesma pergunta, mas sobre leitura diversa, o livro de Thalita Rebouças, **TP** foi pontual. Em resposta breve, disse simplesmente sentir-se feliz com a leitura. Parece-me que com este livro a recepção foi de prazer, diversão, diferenciando-se da experiência de interação maior proporcionada pela leitura do livro *O Quebra-Nozes e os Quatro Reinos*.

#### *O Quebra-Nozes e os Quatro Reinos por TP*

- 1) *Me senti dentro da história*
- 2) *clara se senti culpada pela morte da mãe*
- 3) *eu me interessei muito por ele*
- 4) *Sim para minhas colegas. Ela gosta desse tipo de livros*
- 5) *Sim. Clara. ela é muito legal como eu.*

#### *A respeito de O Pequeno Príncipe escreveu RH*

- 1) *Me identifiquei bastante, emocionante!*
- 2) *Crescer, mas não virar um adulto*

- 3) *Me recomendaram*
- 4) *Sim, para sentirem o que eu senti*
- 5) *Com o pequeno príncipe, pois somos diferentes.*

Nesse relato, contrariando o que é usual dizer sobre os *best-sellers*, produção superficial voltada para o entretenimento, percebe-se a leitura provocando reflexões existenciais no estudante.

Para o jovem leitor de *O Pequeno Príncipe* os sentidos produzidos revelam-se na identificação entre leitor e personagem. Na intersubjetividade, a leitura provocou-lhe inquietações ao se perceber como o personagem, sentindo-se deslocado no ambiente em que se encontra. O personagem busca o retorno para seu planeta e **RH**, de acordo com o que me confidenciou, gostaria de participar das brincadeiras com os colegas na escola, mas por sofrer de asma precisa evitar brincadeiras que exijam esforço como correr e jogar futebol. Então, sente-se diferente das outras crianças por não poder participar das brincadeiras no momento do recreio ou nas aulas de Educação Física.

“Para quem acredita que somente a Grande Literatura é capaz de provocar reflexão e o autoaprimoramento” (ABREU, 2006, 85), concluímos, pelo relato do aluno, que sua experiência com a narrativa foi um encontro de apaziguamento de conflitos, sem alienação, característica atribuída ao *best-seller*.

Prosseguindo com a análise do *Percurso de Leitura*, a obra *Romeu e Julieta*, de *William Shakespeare*, figurou apenas uma vez nas indicações de livros. O texto lido pela aluna é uma adaptação de Mary Lamb e Léo Cunha; tradução de Márcio Godinho de Oliveira; ilustrações de Marine D'Antibes.

A transcrição do relato sobre a leitura desse clássico da literatura universal realizada pela aluna **JP**, mostra que o contato com texto provocou sentimentos controversos, denotando que a leitura foi uma experiência transformadora ao examinarmos as respostas: *Porque é um livro muito bom! E o Romeu é lindo!* A leitura promoveu inquietações ao mexer com os seus sentimentos. A interação se concretizou ao revelar que o texto provocou emoções diversas como raiva, riso, choro, apesar de **JP** acreditar que não se identificou com a obra na resposta: *Não. Porque tenho 11 anos e só tem adultos na história.*

A respeito da escolha do texto canônico, vale dizer que era um desejo seu realizar a leitura, mediante a curiosidade sobre a famosa história shakespeariana. A

fruição da leitura se deu, ainda que tenha entendido que a obra fosse uma história para adultos, sendo os protagonistas dois jovens apaixonados. Provavelmente, acredita que não tenha idade para namorar e tal assunto pertença ao universo dos adultos.

Nesse sentido, o relato da aluna mostra a importância de atentar para os estágios de leitura em que os jovens se encontram para um efetivo trabalho de mediação e ampliação de repertórios; “[...] saber ‘onde estão’ para ajudá-los a ampliar progressivamente sua capacidade de fruição.” (COLOMER, 2007, p.67).

A aluna **JP** sobre *Romeu e Julieta*

- 1) *Indefinido, às vezes quase choro, às vezes rio, às vezes fico com raiva, e etc ...*
- 2) *Eu entendi que o ódio nunca supera o amor, e que a proibição do amor pode levar à morte!*
- 3) *Sempre tive curiosidade para conhecer a mais famosa estória do famoso “Shakespeare”*
- 4) *Sim. Porque é um livro muito bom! E o Romeu é lindo!*
- 5) *Não. Porque tenho 11 anos e só tem adultos na história.*

Ainda, sobre os livros citados pelos alunos, cabe destacar o fato de a indicação de *O meu pé de laranja lima* e *Mandela: um africano de todas as cores* terem decorrido de leituras compartilhadas em momentos diferentes. As mediações foram feitas, respectivamente, pela Sala de Leitura (José Mauro de Vasconcelos é patrono da Sala) e pelo professor de história, em suas aulas sobre o continente africano. Sobre o compartilhamento de leituras, afirma Teresa Colomer:

Para a escola, as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto” a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras sua valorização social. (COLOMER, 2007, p.144).

A análise da pesquisa evidenciou a predominância do *best-seller* nas escolhas literárias dos alunos do sexto e do sétimo ano no contexto desta Unidade Escolar. Apesar de desconhecerem o significado do termo *best-seller*, conforme as respostas verificadas na pesquisa, consomem os produtos de massa na sua diversidade de

gêneros, como as séries de sucesso- *Percy Jackson* e *Diário de um banana* e a saga *Harry Potter* e histórias em quadrinhos, em busca de prazer e diversão.

Procuram essas leituras, na maioria das vezes, movidos por interesses próprios ou seguindo dicas de amigos e/ou familiares, cabendo à escola um papel secundário, posição que precisa ser analisada com mais informações, como contatou-se com a análise dos dados desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto desta pesquisa comprovou o interesse dos jovens pela leitura e o gosto pelos *best-sellers*. Escolhem os livros baseados em seus próprios interesses e na interação com seus pares dentro ou fora da escola. Inspiram-se com essas leituras e por meio delas encontram prazer e distração.

As respostas dadas ao questionário de pesquisa são simples, porém em conformidade com a idade e os conhecimentos prévios que os alunos trazem, além de compatíveis com o ano escolar em que se encontram. Os relatos sobre o *Diário de um banana* mostram que o prazer da leitura advém do humor provocado pelas artimanhas mal sucedidas engendradas por Greg Heffley, personagem central, para se dar bem. Já os registros sobre os livros de Thalita Rebouças, além do humor, demonstram a identificação com experiências vivenciadas pelos personagens quanto à relação com os pais, namoros e escola. A saga *Harry Potter* também foi mencionada, visto que figura entre os interesses dos alunos

A preferência pelas histórias em quadrinhos (HQs), principalmente *A Turma da Mônica*, é predominante tanto nas turmas de sexto quanto de sétimo ano. Isso é compreensível, visto que o contato com as HQ's acontece cedo, já no primeiro segmento, Ensino Fundamental I, com a disponibilização de *gibis* nas salas de aula dos pequenos. Os quadrinhos e tirinhas também são utilizados como recursos didáticos nos *Cadernos Pedagógicos*, materiais propostos pela Secretaria Municipal de Educação - SME.

Desse modo, a escrita que envolve texto e imagem figura como opção de leitura, como é o caso de *Diário de um banana*, uma das preferências dos estudantes. No entanto, conjugar imagem e texto não é o único artifício para atrair esse público, pois os outros livros citados pelos alunos não apresentam imagens, mas fazem parte, ainda assim, das escolhas desse leitor.

Para além da narrativa repleta de diálogos e aventuras míticas ou cotidianas protagonizadas por personagens com os quais se identificam, outros elementos paratextuais contam nas suas opções como capa, mancha gráfica e o sentido de pertencimento a um grupo com o qual possa compartilhar essas leituras. Buscam nesses livros entretenimento e prazer, no sentido apresentado por Barthes, ao dizer que o "Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da

cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura.”. (BARTHES, 2004, p. 20).

Apesar de a literatura de massa ser concebida como literatura de baixa qualidade ou subliteratura pela crítica, é esta a leitura procurada e valorizada pelos jovens estudantes. Partir dessas leituras com as quais se identificam para apresentá-los a outras propostas de texto, de acordo com suas vivências leitoras, é um caminho possível para a formação do leitor literário. Neste sentido, a escola precisa se apropriar desses textos massivos e trazê-los para os contextos de aula e Sala de Leitura, promover discussão sobre essas leituras na ampliação do repertório dos alunos.

A leitura e a formação do leitor literário têm sido objeto de pesquisa de estudiosos da área nas universidades e em institutos voltados para promoção da leitura e disseminação do livro como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e Instituto Pró Livro (IPL). O incentivo à leitura e distribuição de livros perpassou pelo governo federal por meio de políticas públicas como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Este foi desenvolvido em 1997 com o objetivo de dar acesso ao livro a alunos e professores por meio de distribuição de obras de literatura, de referência e de pesquisa nas escolas. Porém, sua atuação foi até o ano de 2014, o que comprometeu a reposição e renovação do acervo de escolas e bibliotecas públicas.

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*<sup>27</sup> divulgou em sua última edição indicadores de aumento de leitores no Brasil, dado significativo para todos que atuam na área de leitura e letramento literário. Porém, se por um lado esse aumento é um dado animador por expressar que as ações governamentais em prol da difusão do livro e investimentos na formação continuada do professor revelaram-se positivas, por outro lado faz permanecer a busca por índices mais expressivos sobre a qualidade das leituras realizadas e se elas dão conta de formar leitores críticos e autônomos.

O estudo feito pela *Retratos da Leitura no Brasil*, fundamentado em índices estatísticos, mostra o crescimento de leitores entre jovens de 11 e 17, o que vai de encontro ao discurso recorrente nas escolas sobre a falta do hábito de leitura dos alunos. Também ficou comprovado com a pesquisa feita com alunos o interesse por leituras que dialogam com seu contexto cultural, em que experimentam o compartilhamento de leituras, sobrepujando a preferência pelos *best-sellers*.

---

<sup>27</sup> A 4ª edição do estudo promovido pelo Instituto Pró-Livro contribui de modo expressivo – como as três anteriores – para diagnosticar como são e onde estão os leitores do nosso país e entender suas expectativas e demandas.

Apesar da identificação do jovem com essas leituras, estas são vistas como empobrecidas em relação à valorização da linguagem e, portanto, deixariam de contribuir para a formação de leitores críticos e maduros. Nesse sentido, a pesquisadora na área de leitura, Teresa Colomer discorre:

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

Dessa forma, é significativo o reconhecimento e aceitação do *best-seller* como leitura juvenil. Entender que a literatura de mercado faz parte do contexto cultural multifacetado do aluno. Em razão dessas escolhas literárias, a leitura de um livro não se encerra nela mesma e associa-se a outros suportes culturais que resultam em adaptações para o cinema, jogos, sites e demais produtos atrelados à leitura. Nesse sentido, o estudioso do assunto, Muniz Sodré (1985), pondera que a narrativa de massa não está restrita ao texto escrito e pode estender-se a outros meios de expressão, como a televisão, cinema, suportes com os quais os jovens se identificam.

Geralmente, são livros produzidos por grandes editoras e difundidos entre os adolescentes. Essas produções costumam alcançar um grande público, principalmente quando envolvem o *best-seller* ou histórias em quadrinhos (HQs) com o cinema. Esse modo de consumir literatura tem sido a forma de o jovem leitor lidar com os livros e deve ser agregado à realidade escolar. Sem esquecer, também, que o próprio livro surge como produto de massa, com a possibilidade da reprodutibilidade.

Com a ascensão das novas mídias eletrônicas, mais intensamente os processos e procedimentos seletivos dos sujeitos leitores vêm ocupando o centro das discussões sobre novas exigências ligadas à sua formação. Esse diálogo entre novas mídias e livro (e também outros suportes como jornal, revista, etc.) não representa exclusões, muitas vezes pregadas por apocalípticos em muitos momentos da história escrita, desde a sua invenção (aliás, também ela uma tecnologia) (VERSIANI, 2005, p.22).

O meio digital socializa esses produtos culturais, criando entre os jovens o sentimento de pertencimento a um grupo com as mesmas afinidades. Na virtualidade, também trocam informações, dicas, impressões sobre a história e os personagens. A leitura desses *best-sellers* funciona como pré-requisito para que este jovem leitor se sinta parte de um grupo e desconhecê-las implica em estar fora da moda, em perda de prestígio entre eles. Porém, há pesquisadores contrários a essa forma midiática de tratar a literatura, ponderando não ser o caminho para a apresentar a literatura ao leitor:

Todos reconhecem o poder de controle e de padronização presente na ideia de grupo entre jovens, assim como sabem do grande medo adolescente, o medo de ser visto como estranho e desviante. Hoje, percebem-se livros super promovidos para que todos os jovens leiam, aprendam e esqueçam seguindo um circuito sem fim, entendendo assim a literatura como escrita de indiferenciados *blogs*, ou seja, espécies de diários virtuais amplamente divulgados pela internet em que adolescentes contam de maneira prosaica o que fizeram durante o dia. (CHIARETTO, 2005, p.240-241).

Reduzir as preferências literárias dos adolescentes à questão mercadológica, como se a imposição da propaganda fosse o único fator a ser considerado quando o jovem se inclina a certas escolhas, é desconsiderar suas opções de leitura e o conhecimento de mundo desses leitores. É também denotar a existência de *outra* literatura, da literatura *correta*, visão contrária a este trabalho que demonstrou ser improdutivo opor o cânone à literatura de mercado na formação do leitor, visto que tanto a literatura canônica quanto a literatura de massa são viáveis na formação de leitores críticos e experientes, sem que haja oposição ou concorrência entre elas. Petit, a respeito de experiências leitoras em bibliotecas, cita o jovem senegalês que inicia o gosto pela leitura por meio de literatura de massa e parte para leituras canônicas: “E de leitor de Stephen King, tornou-se um apaixonado por Faulkner, Kafka e Joyce.” (PETIT, 2009, p. 144). Este comportamento do leitor, citado por Petit, contraria o depoimento de Harold Bloom, mencionado anteriormente, sobre o “prejuízo” que representa para a formação dos leitores os textos de Stephen King.

A leitura por entretenimento e prazer tem sido o interesse de muitos alunos ao buscar o contato com os livros e as histórias em quadrinhos. Procuram por autores hábeis em retratar o universo adolescente valendo-se de uma narrativa repleta de diálogos e muita ação. Ou de escritores que despontam no meio digital por meio de seus *blogs* (diários virtuais divulgados pela internet) e canais no *youtube*.

Para além do gênero infantil, outras subdivisões temáticas constituem literatura de massa atraindo o interesse do leitor, como romance de aventura, policial, ficção científica, terror. Assim, partir da literatura de entretenimento e construir um repertório comum seria a primeira etapa para formação de leitores capazes de opinar, atribuir sentidos à leitura, cultivar o prazer de ler e partilhar leituras.

A literatura de massa – também considerada por Paes (1990) uma literatura de entretenimento – pode ser estimuladora do gosto e do hábito da leitura. Ela “adquire o sentido de degrau de acesso a um patamar mais alto onde o entretenimento não se esgota em si, mas traz consigo um alargamento da percepção e um aprofundamento da compreensão das coisas do mundo.” (PAES, 1990, p.28, *apud* TAVELA, 2010, p.5).

Dessa forma, estabelecer uma ponte entre essas leituras apreciadas pelos jovens e o cânone constitui o encaminhamento de trabalho a ser realizado pela escola, principalmente no que concerne ao planejamento de ações voltadas para a promoção de leitura nas Salas de Leitura, espaço fundamental para o desenvolvimento de práticas leitoras e circulação de livros junto à comunidade escolar. Conforme destaca Geneviève Patte: “A força de uma biblioteca é ser, por definição, o lugar da leitura na sua infinita diversidade - de conteúdos, de pontos de vistas e de suportes.” (PATTE, 2012, p. 207).

Mas, se por um lado a qualidade estética dos textos massivos não desperta interesse da crítica, por outro a procura e a disseminação entre o público jovem é expressiva e a escola não pode ficar indiferente a essa realidade; pelo contrário, deve trazê-la para o debate, como propõe Muniz Sodré:

Ao se indagarem sobre os usos populares do produto de massa, ao procurarem ir além das frias avaliações de audiência ou das sondagens de mercado, professores secundários e universitários poderão inclusive aproximar-se da literatura de massa como material de ensino [...]. (SODRÉ, 1985, p.72).

Reiterando Sodré, os docentes do Ensino Fundamental também deveriam acolher a literatura sugerida por seus alunos, seja a canônica ou o *best-seller*, promovendo a interação, o compartilhamento de leituras e percepções sobre o texto. Como situa Eagleton, “A razão pela qual a grande maioria das pessoas lê poemas, romances e peças, está no fato delas encontrarem prazer nessas atividades.” (EAGLETON, 2003, p. 263).

Além de oferecer prazer por seus enredos envolventes, a utilização desses textos de massa elencados pelos alunos do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental II, foco desta pesquisa, pode atuar como ferramenta potente na efetiva aproximação desses estudantes com o objeto livro e na formação de leitores autônomos e críticos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. - São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2ª edição. - Rio de Janeiro: LTC., 1981.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução Alexandre Morales. - São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 4ª edição. - São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. -36ª ed. - Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** - Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acessado em: janeiro de 2020
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal nº 12.244/2010**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm). Acessado em: janeiro de 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº2 de 31 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, 25 de maio de 2010 *apud* CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualificação, financiamento e gestão: as políticas públicas e o ensino da literatura. *In*: NAVES, D., CARDOSO, E., BASTAZIN, V. (org.) **Leitura e ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: EDUC, 2018. 224 p. p.155-173
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. *In*: Vários escritos. 3ª ed. Revista Ampliada. - São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CANÔNICA, Volnei. A biblioteca, um barulho necessário de dentro para fora. *In*: FAILLA, Zoara (org.) **Retratos da leitura no Brasil 4**. - Rio de Janeiro: Sextante, 2016. 296p. p.74-82
- CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. - 1.ed. Série Princípios. - São Paulo: Ática, 2010.
- CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler**. Tradução: Marcos Bagno. - São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.
- CECCANTINI, João Luís. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. *In*: FAILLA, Zoara (org.) **Retratos da leitura no Brasil 4**. - Rio de Janeiro: Sextante, 2016. 296p. p.83-98
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo de Moraes. Série Prismas - São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHIARETTO, Marcelo. A leitura literária diante da visão moderna de progresso. *In* PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. (org.) **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro**. - 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 272p. p. 235-242

CIRNE, Moacy. **A explosão criativa dos quadrinhos**. -5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

COELHO, Isabel Lopes. Literatura para crianças e jovens no universo escolar: da estética à humanística. *In*: NAVES, D., CARDOSO, E., BASTAZIN, V. (org.) **Leitura e ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: EDUC, 2018. 224 p. p.117-124

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. - 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novais. O fenômeno Harry Potter e o nosso tempo em mutação. *In*: RETTENMAIER, Miguel e JACOBY, Sissa (orgs). Além da plataforma nove e meia: pensando o fenômeno Harry Potter. Passo Fundo: UFP, 2005. p. 53 -66. *apud* SILVA, Luiza Trópia. **A formação do leitor literário: um estudo de caso com leitores de Harry Potter**. 2013, 193p. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2013

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1999. *Apud* SACHINSKI, Juliana Bezerra de Oliveira. **A composição do cânone literário e as margens inconstantes da literatura ocidental**. REVELL Revista de Estudos Literários da UEMS - Ano 3, v.2, Número 5 TEMÁTICO, dezembro de 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. - 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, Afrânio dos Santos. **A Literatura no Brasil**. – 7.ed. São Paulo: Global, 2004.

COUTO, José Geraldo. José Paulo Paes defende o “direito à desinformação”. **Folha de São Paulo** - São Paulo, 12 de novembro de 1995. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/11/12/mais!/27.html> Acessado em: janeiro de 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualificação, financiamento e gestão: as políticas públicas e o ensino da literatura. *In*: NAVES, D., CARDOSO, E., BASTAZIN, V. (org.) **Leitura e ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: EDUC, 2018. 224 p. p.155-173  
DAMASCENO, Léia Cristina. **A influência da literatura de massa na formação do leitor**. 2019, 216 p. (1.leitura) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução Waltensir Dutra. - 5º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ERICKSON, Sandra S. F. Resenha de Livro - **O cânone Ocidental: Os livros e a Escola do Tempo** - BLOOM, Harold. Princípios, UFRN, Natal, v. 6, n.7, p.121-13, jan/dez.1999.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia; ROCHA, Flávio Amorim da. **Literatura de massa na escola: uma proposta de letramento literário**. Via Atlântica. São Paulo, N.28.247-259 dezembro/2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/89994/107106>. Acesso em 03/03/2020.

FAILLA, Zoara. Retrato: leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. *In*: FAILLA, Zoara (org.) **Retratos da leitura no Brasil 4**. - Rio de Janeiro: Sextante, 2016.296 p. p.19-42

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. Erichim, Edelbra. 2009. *apud* RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. O que é qualidade no ensino literário? Leitura e ensino: territórios em diálogo. *In*: NAVES, D., CARDOSO, E., BASTAZIN, V. (org.) **Literatura e ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: EDUC, 2018. 224 p. p 17 - 31

FONSECA, Lêda Maria da. **Salas de leitura: concepções e práticas**. 2004, 146 p. (I. Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2004

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. - 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GARCIA, Vanda Dolci. **A tecnologia Educacional na Prática Pedagógica dos Professores de Ensino Médio em Escolas Estaduais de Curitiba**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba: 2002 *apud* FONSECA, Lêda Maria da. **Salas de leitura: concepções e práticas**. 2004, 146 p. (I. Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2004.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

GRIJÓ, Andréa Antolini. **Quem conta um conto aumenta um ponto? Adaptações e literatura para jovens leitores**. *In* PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., CORRÊA, H. VERSIANI, Z. (org.) **Literatura - saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 184p. p. 93-107

HAUSER, Arnold. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fonte, 1995 *apud* PAZ, Eliane Hatherly. **Massa de Qualidade**. *In*: I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial, 2004, Rio de Janeiro Casa de Rui Barbosa. Disponível em [www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/elianehpaz.pdf](http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/elianehpaz.pdf). Acesso em 02 jul. 2019

KOCCHANN, Luiz Eduardo. **Desmonte do PNLL dificulta acesso à literatura na escola**. Desafios da Educação. Rio Grande do Sul, 16 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www.desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/governo-literatura-na-infancia>. Acessado em: janeiro de 2020

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: Teoria e Prática**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto** / Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – 3. Ed., 10ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa. Ensino de literatura: desafios ontem e hoje. *in*: NAVES, D., CARDOSO, E., BASTAZIN, V. (org.) **Literatura e ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: EDUC, 2018. 224 p

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In* ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984, p. 50-62 *apud* DAMASCENO, Léia Cristina. **A influência da literatura de massa na formação do leitor**. 2019, 216 p. (1ªleitura) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

LLUCH, Gemma Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. *In* LLUCH, Gemma (ed.) **Las lecturas de los jóvenes: un nuevo lector para un nuevo siglo**. Barcelona: Anthropos Editorial, p. 105 - 128 *apud* RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. O que é qualidade no ensino literário? Leitura e ensino: territórios em diálogo. *In*: NAVES, D., CARDOSO, E., BASTAZIN, V. (org.) **Literatura e ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: EDUC, 2018. 224 p. p 17 - 31

MACEDO, Neusa Dias. Leitura e sintonia entre bibliotecário e professor, eis a questão !. *In*: SANTOS, Jussara Pereira (org.) **A Leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007.168p. p.47-54

MATTA, Luis Eduardo. **Literatura de entretenimento e leitura no Brasil**. Disponível em: [https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2110&titulo=Literatura\\_de\\_entretenimento\\_e\\_leitura\\_no\\_Brasil](https://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2110&titulo=Literatura_de_entretenimento_e_leitura_no_Brasil). Acessado em: janeiro de 2020.

MEIER, Bruno. **Uma geração descobre o prazer de ler**. n. 2217, p.98 - 108. São Paulo: Revista Veja *apud* DAMASCENO, Léia Cristina. **A influência da literatura de massa na formação do leitor**. 2019, 216 p. (1ªleitura) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

MICHELLI, Regina. Literatura infantojuvenil e ensino: complexidades contemporâneas. *In*: NAVES, D., CARDOSO, E., BASTAZIN, V. (org.) **Literatura e ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: EDUC, 2018. 224 p..49-68 p

MOURA, Flávio. Leio, logo existo: o mais polêmico dos críticos literários diz por -que ainda e deve ler num mundo dominado pelas imagens. **Revista Veja** – Edição 1685 – 31 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://bibliaseliteraturas.file.wordpress.com/2012/11/revista-veja-entrevista-harold-bloom.pdf>. Acessado em: fevereiro, 2020

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PAULINO, Graça. O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende? *In* PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., CORRÊA, H. VERSIANI, Z. (org.) **Literatura - saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 184p. p.145 - 151

PAES, José Paulo. A aventura Literária: ensaios sobre ficção e ficções. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. *apud* TAVELA, Maria Cristina Weitzel. **Literatura de massa na formação do leitor literário**. 2010. 10 p. Juiz de Fora, 2010.

PAZ, Eliane Hatherly. **Massa de Qualidade**. *In*: I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial, 2004, Rio de Janeiro Casa de Rui Barbosa. Disponível em [www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/elianeHPaz.pdf](http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/elianeHPaz.pdf). Acesso em 02 jul. 2019

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINHEIRO, Marta Passos. Literatura infantil e juvenil: uma reflexão sobre a construção da infância e da adolescência. *In* PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., CORRÊA, H. VERSIANI, Z. (org.) **Literatura - saberes em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 184p. p.69 - 78

PLATÃO, 427-347 a.C. **A República**. Tradução Leonel Vallandro. - Ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: Sala de Leitura**. 2.ed. (Série Temas em Debate). Rio de Janeiro: SME, 2007.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **Resolução CGM Nº 149, DE 01 DE ABRIL DE 1998**). Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/2753266/DLFE-242221.pdf/cgm1.4.9..pdf>

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 47**. Janeiro de 2018. Rio de Janeiro: 2018.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. O que é qualidade no ensino literário? Leitura e ensino: territórios em diálogo. *In*: NAVES, D., CARDOSO, E., BASTAZIN, V. (org.) **Literatura e ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: EDUC, 2018. 224 p. p 17 - 31

RODELLA, Gabriela. **A literatura não tem de partir dos clássicos**. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2014/07/literatura-nao-tem-de-partir-dos-classicos.html>. Acessado em: janeiro 2020

SACHINSKI, Juliana Bezerra de Oliveira. **A composição do cânone literário e as margens inconstantes da literatura ocidental**. REVELL Revista de Estudos Literários da UEMS - Ano 3, v.2, Número 5 TEMÁTICO, dezembro de 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Luiza Trópia. **A formação do leitor literário: um estudo de caso com leitores de Harry Potter**. 2013, 193p. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2013

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras - impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. *In* Paiva, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (orgs). **Leituras literárias: discurso transitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.127 - 144 *apud* ESPÍNDOLA, Ana Lúcia; ROCHA, Flávio Amorim da. **Literatura de massa na escola: uma proposta de letramento literário**. Via Atlântica. São Paulo, N.28.247-259 dezembro/2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/89994/107106>. Acesso em 03/03/2020.

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

SODRÉ, Muniz. A Leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação *In*: SANTOS, Jussara Pereira (org.) **A Leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007.168p. p.09

TAVELA, Maria Cristina Weitzel. **Literatura de massa na formação do leitor literário**. 2010. 10 p. Juiz de Fora, 2010.

TISSERON, Serge. **Psychanalyse de la bande dessinée**, Paris, Flammarion, 2000, p.106. *apud* PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura uma nova perspectiva**. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009

TODOROV, Tzvetan, 1939- **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. - 7ªed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2017.

VERSIANI, Zélia. Escolhas literárias e julgamento de valor por leitores jovens. *In* PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. (org.) **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro.** - 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 272p. p. 21 - 33

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Editora Global, 2003.

## ANEXOS

## Anexo I



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**Nome da pesquisa:** A influência do *best-seller* na formação do leitor: um olhar sobre as escolhas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II

**Coordenadora da pesquisa:** Ana Maria Alvarez Cabada

## QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA

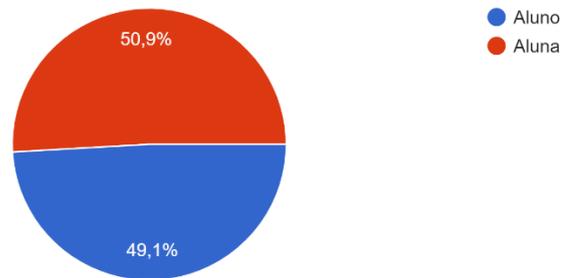
1.  Aluna  Aluno  
 Ano de escolaridade  Idade
2. Costumo ir à Sala de Leitura (SL)  
 Diariamente  Semanalmente  Algumas vezes
3. Gosto de livros de (marcar até **três** opções):  
 Poemas  Histórias em Quadrinhos  
 Contos de fadas  Contos de terror  
 Narrativas adolescentes  Narrativas mitológicas
4.  Outros. Quais? \_\_\_\_\_
5. Os livros da SL são interessantes para você  
 A maioria dos livros  Alguns livros  Poucos livros
6. Você escolhe livros orientado(a) (marque até três opções):  
 Pelos professores  Por amigos e/ou familiares  
 Por leituras realizadas na SL  Pelo seu próprio interesse  
 Outros. Quais? \_\_\_\_\_
7. O contato com os livros acontece somente com os empréstimos de livros e leituras realizadas na SL?  
 Sim  Não
8. Cite o(s) livro(s) que você leu e indicaria a leitura para um(a) amigo(a) (até três indicações).  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
9. A leitura dos livros indicados contribuiu para o interesse em novas leituras e enriqueceram sua experiência como leitor?  
 Sim  Não  Não sei responder
10. Você sabe o que é um *best-seller*? Justifique sua resposta.  
 Não  Sim  
 R: \_\_\_\_\_

## Anexo II – Respostas do questionário 6º ano

### Questão 1

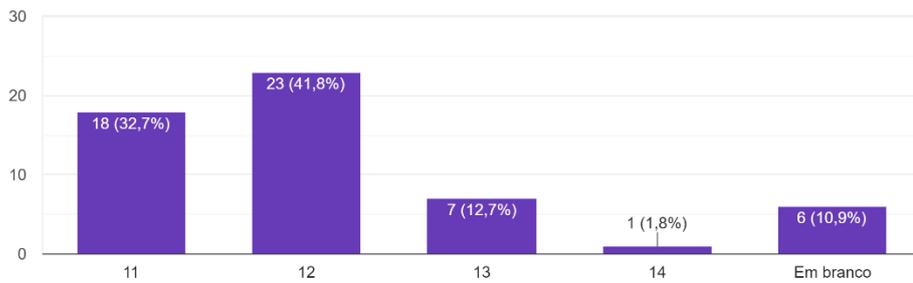
#### Gênero

55 respostas



#### Idade

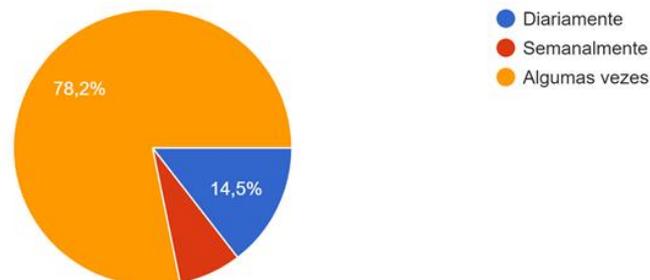
55 respostas



### Questão 2

#### Costumo ir à Sala de Leitura (SL)

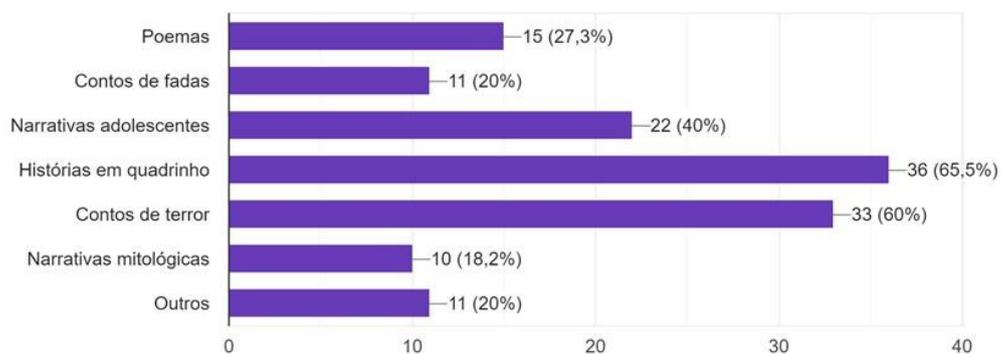
55 respostas



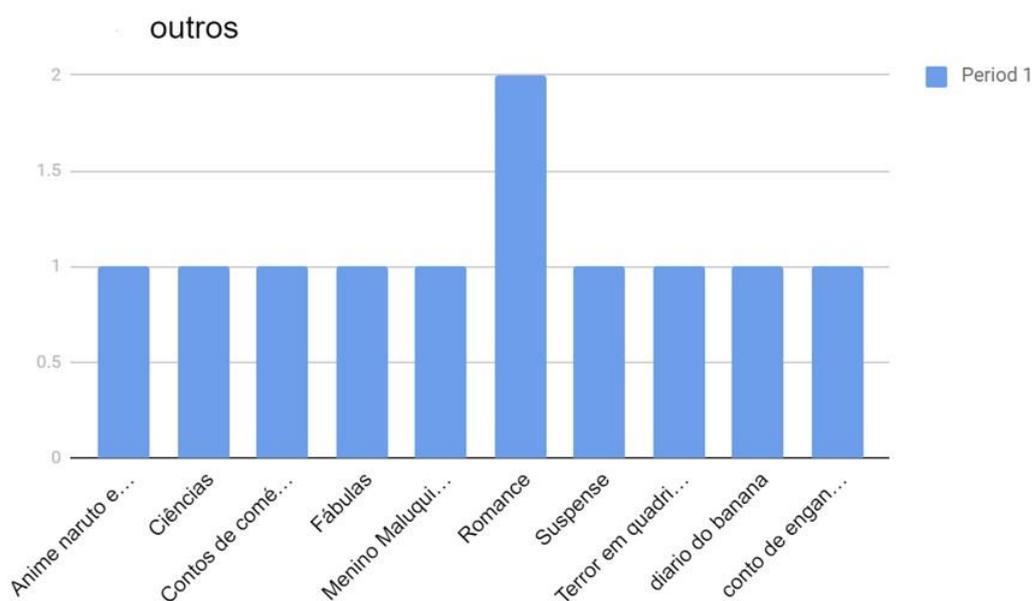
### Questão 3

Gosto de livros de (marcar até três opções):

55 respostas



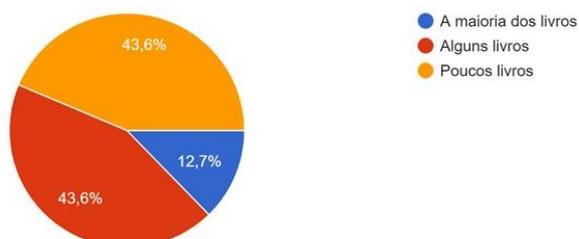
### Questão 4



### Questão 5

Os livros da SL são interessantes para você?

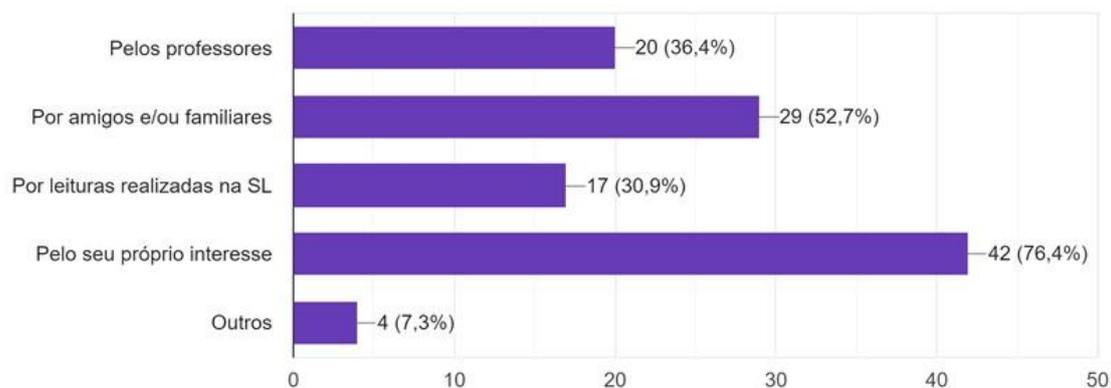
55 respostas



## Questão 6

Você escolhe livros orientado(a) (marque até três opções):

55 respostas



Outros

4 respostas

Em branco

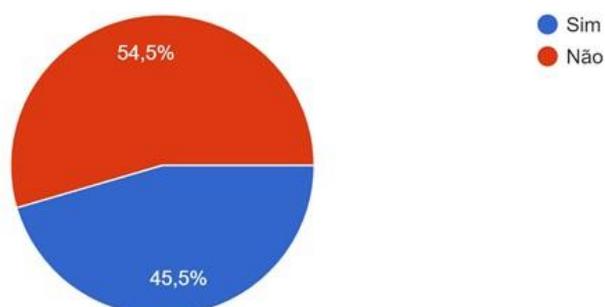
Só esses

costumo ler mais livros em CS e sobre histórias

## Questão 7

O contato com os livros acontece somente com os empréstimos e leituras realizadas na SL?

55 respostas



## Questão 8

Lista de livros indicados pelos alunos do sexto ano

Título	Indicações	Autor
<b>50 Histórias</b>	1	Silvia Salerno
<b>A Bela e a Fera</b>	1	Gabrielle -Suzanne Barbot/Madame Jeanne- Marie LePrince de Beaumont/ Contos Clássicos Disney
<b>A pior mulher do mundo</b>	1	Francisco Hinojosa
<b>Assassinato no Expresso Oriente</b>	2	Agatha Christie
<b>Bob Esponja</b>	1	Stephen Hillenburg/ animação/ HQ
<b>Branca de Neve</b>	3	Irmão Grimm/ Clássicos Disney
<b>Chapeuzinho Vermelho</b>	2	Charles Perrault
<b>Cinderela</b>	2	Charles Perrault
<b>Com amor, Simon</b>	1	Albertally Becky
<b>Como eu era antes de você</b>	1	Jojo Moyes
<b>Contos de enganar a morte</b>	1	Ricardo Azevedo
<b>Crepúsculo</b>	1	Stephenie Meyer
<b>Diabinha</b>	1	Título não encontrado <sup>28</sup>
<b>Diário de um banana</b>	17	Jeff Kinney
<b>Drácula</b>	1	Bram Stoker
<b>Ela dança, eu danço</b>	1	Amy Adelson e Emily Meyer/ filme/ 2010
<b>Existem crocodilos no mar</b>	1	Fabio Geda
<b>Fábulas</b>	1	Esopo/La Fontaine
<b>Fala sério, mãe!</b>	2	Thalita Rebouças
<b>Fala, sério, professor!</b>	1	Thalita Rebouças
<b>Gibis da Marvel</b>	1	Marvel/Stan Lee et alii
<b>Gibis da Mônica</b>	16	Maurício de Souza
<b>Harry Potter</b>	1	J.K.Rowling
<b>História de Hércules</b>	2	Mitologia

<sup>28</sup> Título encontrado *Convivendo com os Diabinhos*, Miriam Röders - Editora Cultrix  
<https://www.magazineluiza.com.br/busca/diabinhas/>

<b>“História normal”</b>	1	Título não encontrado <sup>29</sup>
<b>Homem de Aço</b>	1	DC Comics/ filme de 2013
<b>Isolados – O Enigma</b>	1	Bibi Tatto (youtuber)
<b>Livro da Frozen</b>	1	Adaptação do conto de Hans Christian Andersen - A Rainha da Neve/ Animação Clássicos Disney - 2013
<b>Livros da Turma da Mônica</b>	1	Maurício de Souza
<b>Maldosas - Pretty Little Liars (as maldosas)</b>	1	Sara Shepard
<b>Mandela: o africano de todas as cores</b>	3	Alain Serres
<b>Mangá do Dragon Ball Z</b>	1	Mangá - Akira Toriyama
<b>Mangá do Naruto</b>	1	Mangá - Masashi Kishimoto
<b>Miguelim</b>	1	Título não encontrado <sup>30</sup>
<b>Morte no Nilo</b>	1	Agatha Christie
<b>Não leve a vida tão a sério</b>	2	Hugh Prather
<b>O diário de Anne Frank</b>	1	Anne Frank
<b>O diário perdido de Pernambuco</b>	1	Luís Eduardo Matta
<b>O Menino Maluquinho</b>	2	Ziraldo
<b>O meu pé de laranja lima</b>	1	José Mauro de Vasconcelos
<b>O patinho feio</b>	1	Hans Christien Andersen
<b>O tesouro perdido</b>	1	Luciana Garcia
<b>Os três porquinhos</b>	3	Joseph Jacobs / Clássicos Disney
<b>Os vingadores</b>	1	Marvel Comics
<b>Papirofobia</b>	1	Susanna Tamaro
<b>Percy Jackson</b>	1	Rick Riordan
<b>Poesia na Escola</b>	1	Vários autores / alunos, professores e funcionário da Rede Municipal de Ensino
<b>Polliana</b>	1	Eleanor H Porter
<b>Rapunzel</b>	1	Irmãos Grimm
<b>Romeu e Julieta</b>	1	William Shakespeare
<b>Star Wars</b>	1	George Lucas/ - Em 1977. foi lançado o primeiro filme.

<sup>29</sup> Possivelmente, referência à disciplina História ou a qualquer história ficcional

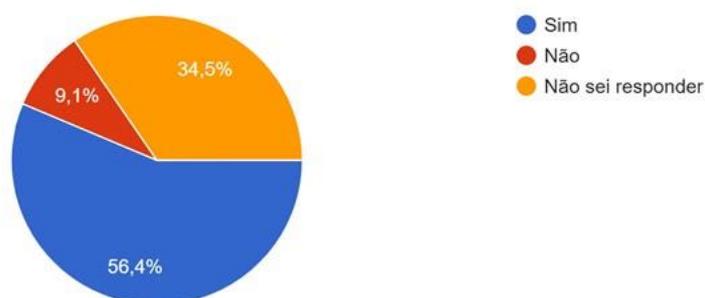
<sup>30</sup> Possivelmente, referência ao livro *Manuelzão e Miguilim*, de Guimarães Rosa.

<b>Tudo por um feriado</b>	1	Thalita Rebouças
<b>Tudo por um namorado</b>	1	Thalita Rebouças
<b>Tudo por um pop star</b>	4	Thalita Rebouças
<b>Um corpo na biblioteca</b>	1	Agatha Christie

### Questão 9

A leitura dos livros indicados contribuiu para o interesse em novas leituras e enriqueceram sua experiência como leitor?

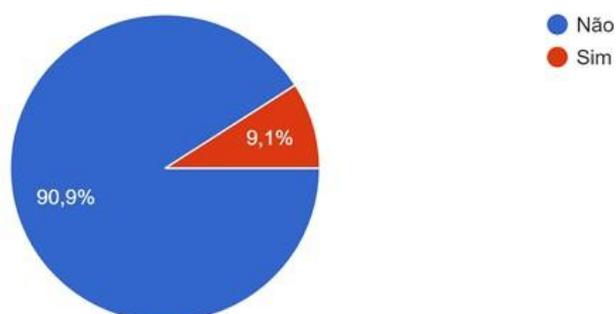
55 respostas



### Questão 10

Você sabe o que é um best-seller? Justifique sua resposta.

55 respostas



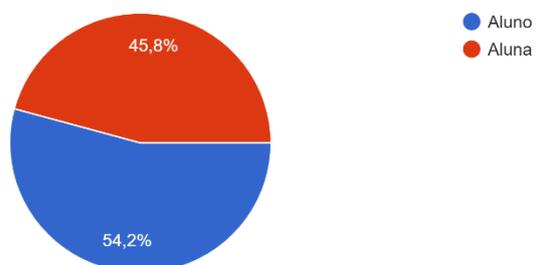


## Anexo III – Respostas do questionário 7º ano

### Questão 1

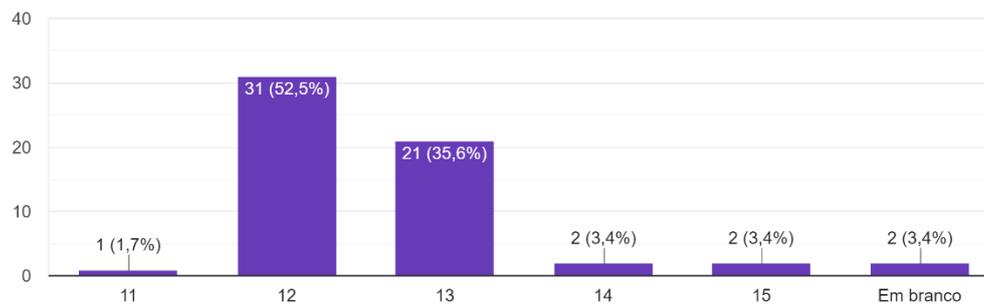
#### Gênero

59 respostas



#### Idade

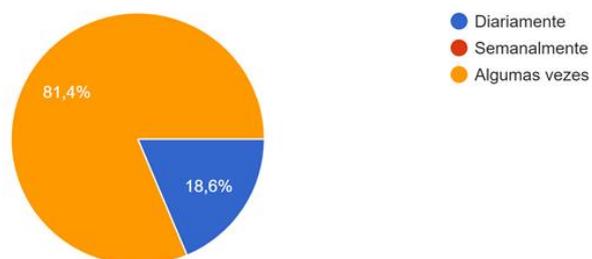
59 respostas



### Questão 2

#### Costumo ir à Sala de Leitura (SL)

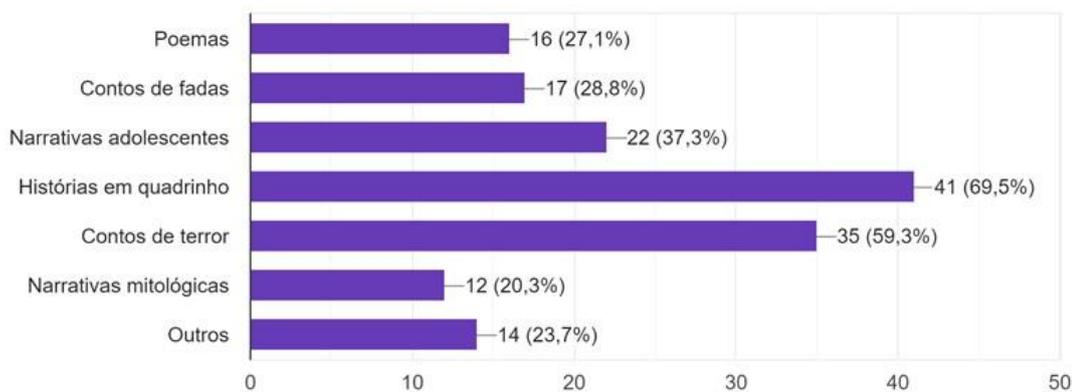
59 respostas



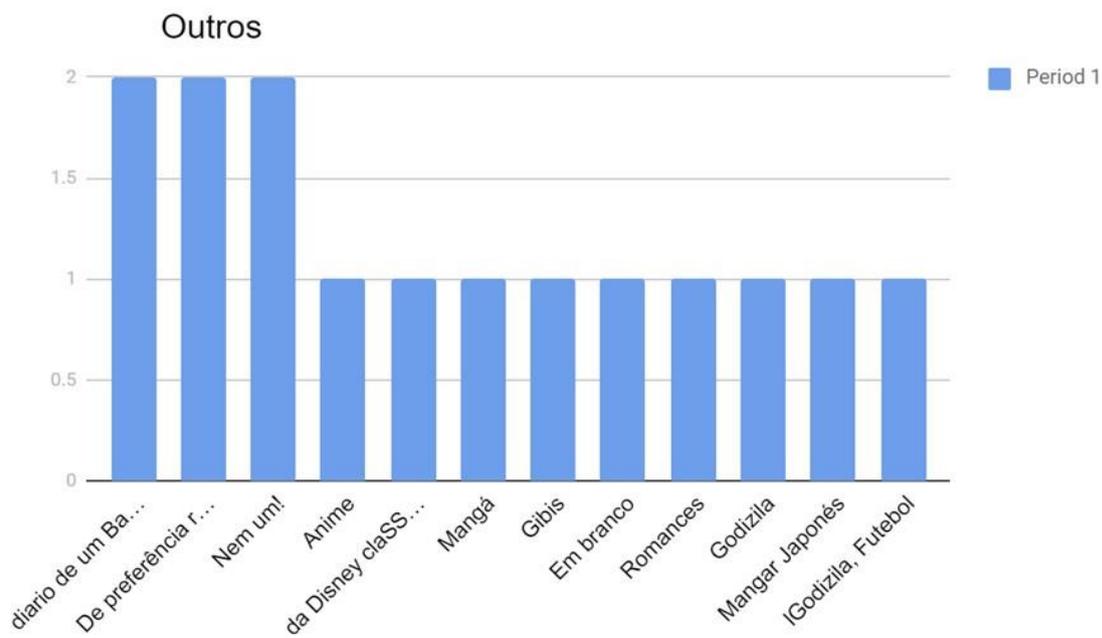
### Questão 3

Gosto de livros de (marcar até três opções):

59 respostas

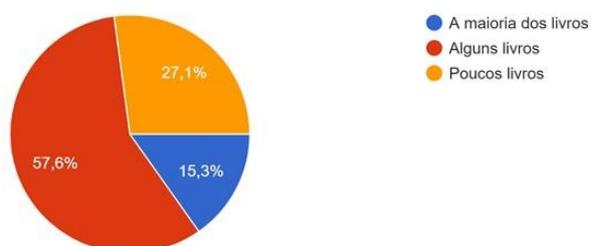


### Questão 4



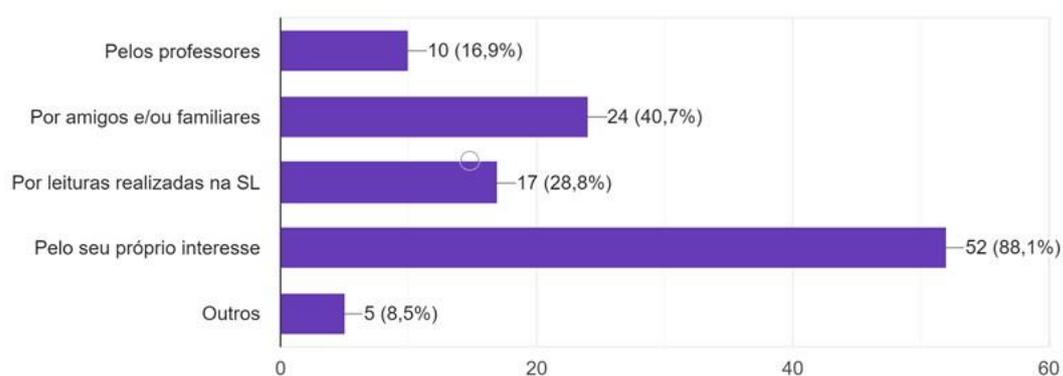
## Questão 5

Os livros da SL são interessantes para você?  
59 respostas



## Questão 6

Você escolhe livros orientado(a) (marque até três opções):  
59 respostas



## Outros

5 respostas

quando um amigo fala Para mim

Gosto de ler pelo celular em aplicativos

Quando um amigo fala para eu ler

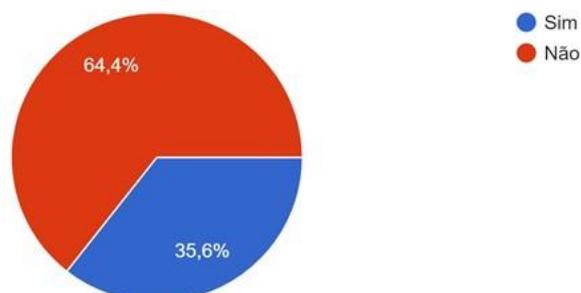
Em branco

livros de volei

### Questão 7

O contato com os livros acontece somente com os empréstimos e leituras realizadas na SL?

59 respostas



### Questão 8

Lista de livros indicados pelos alunos do sétimo ano

Título	Indicações	Autor
<b>A menina que roubava livros</b>	1	MarKus Zusak
<b>A Moreninha</b>	1	Joaquim Manuel de Macedo
<b>ABAFA – fofocas do acampamento</b>	1	Rose Cooper
<b>Ainda sou eu</b>	1	Jojo Moyes
<b>Alice no país das maravilhas</b>	1	Lewis Carroll
<b>Anabelle</b>	1	Filme /terror - 2014
<b>As aventuras de Dudu</b>	1	Edgar Salvi
<b>Brasinha</b>	1	Warren Kremer
<b>Caçadores, a criatura</b>	1	Título não encontrado
<b>Cinderela</b>	1	Charles Perrault
<b>Como o futebol surgiu</b>	1	Título não encontrado
<b>Diário de um banana</b>	13	Jeff Kinney
<b>Diário de zumbi</b>	1	Zack Zombie <sup>31</sup>
<b>Ela disse, ele disse</b>	2	Thalita Rebouças
<b>Escola de vilões</b>	2	Jen Calonita
<b>Fala sério, mãe</b>	1	Thalita Rebouças

<sup>31</sup> Possivelmente, referência ao livro *Diário de um zumbi do Minecraft*

<b>Fala sério, professor</b>	2	Thalita Rebouças
<b>Francine</b>	1	Título não encontrado <sup>32</sup>
<b>Gibis</b>	2	Diversos/ HQs
<b>Harry Potter</b>	11	J.K. Rowling
<b>It – Os sete pecados capitais</b>	1	Título não encontrado <sup>33</sup>
<b>Jéssica e João</b>	1	Título não encontrado
<b>João e o pé de feijão</b>	1	Benjamin Tabart/ Joseph Jacobs
<b>Lua nova</b>	2	Stephenie Meyer
<b>Mangá</b>	2	HQs feitas no estilo japonês
<b>Nada a perder</b>	1	Edir Macedo
<b>O dragão de gelo</b>	1	George R. R. Martin
<b>O meu pé de laranja de lima</b>	1	José Mauro de Vasconcelos
<b>O Pequena Príncipe</b>	3	Antoine de Saint-Exupéry
<b>O pianista</b>	1	Wladyslaw Szpilman
<b>O Quebra-Nozes</b>	1	Meredith Rusu <sup>34</sup>
<b>Os três porquinhos</b>	1	Joseph Jacobs
<b>Para todos os garotos que já amei</b>	2	Jenny Han
<b>Peter Pan</b>	2	James.Matthew Barrie
<b>Pokémon Extreme</b>	1	Venom Extreme (youtuber) <sup>35</sup>
<b>Pollyanna</b>	1	Eleanor H. Porter
<b>Primeiros socorros</b>	1	Manual
<b>Querido diário otário</b>	1	Jim Benton
<b>Tudo por um namorado</b>	1	Thalita Rebouças
<b>Turma da Mônica</b>	7	Maurício de Souza
<b>Uma zebra fora do comum</b>	1	Título não encontrado <sup>36</sup>

<sup>32</sup> Relacionado ao termo *Francine* foi encontrado *Francine Rivers*, autora estadunidense de livros de ficção cristã.

<sup>33</sup> Possível referência a uma série intitulada *The Seven Deadly Sins* adaptada do mangá escrito e ilustrado por Nakaba Suzuki.

<sup>34</sup> Título na íntegra: O quebra-nozes e os quatro reinos

<sup>35</sup> Possivelmente, o título na íntegra seja *Pokémon Extreme: Batalha épica no mundo de dentro*.

<sup>36</sup> Possivelmente, o título seja *Uma zebra fora do padrão*, de Paula Browne.



## Anexo IV



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**Nome da pesquisa:** A influência do *best-seller* na formação do leitor: um olhar sobre as escolhas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II

**Coordenadora da pesquisa:** Ana Maria Alvarez Cabada

**PERCURSO DE LEITURA**

Título: \_\_\_\_\_

Autor: \_\_\_\_\_

Editora: \_\_\_\_\_

Aluna/Aluno: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

1. Como você se sentiu a ler este livro?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. O que entendeu da história?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Por que a escolha deste livro?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Você indicaria a leitura para alguém? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Identificou-se com algum personagem? Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Marque com um X o *emoji* que representa sua opinião sobre o livro.



( )

( )

( )