
terra roxa

e outras terras

Revista de Estudos Literários

DOS BEST-SELLERS DA CULTURA DE MASSA AO CÂNONE LITERÁRIO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO POSSIBILIDADE

Luzimar Silva de Lima¹ (UESPI)
e Shirlei Marly Alves² (UESPI)

RESUMO: O ensino da leitura e, mais especificamente, da leitura literária no contexto escolar, tem se apresentado como um terreno de amplo debate, sendo que, atualmente, um aspecto enfocado são as novas preferências do alunado em contraponto com a primazia da literatura canônica, que, historicamente, tem sido valorizada no ambiente escolar. Considera-se o fato de que os *best-sellers* da cultura de massa ocupam um espaço cada vez maior nas atividades de leitura dos jovens leitores, enquanto, em contrapartida, a imposição da literatura canônica, muitas vezes, gera frustração das expectativas desses leitores. Numa tentativa de superar essa dicotomização, propõe-se, para o ambiente da escola, uma aproximação entre cânone literário e *best-sellers* da cultura de massa. Elegemos as obras *Como eu era antes de você*, de Jojo Moyes, e *Lucíola*, de José de Alencar, e construímos duas sequências didáticas. Com essa proposta, busca-se responder a seguinte questão: como a leitura de *best-sellers* pode favorecer a inserção das obras canônicas na escola e a formação crítica do leitor? Como suporte teórico, adotaram-se as postulações de Barthes (1987), Lajolo e Zilberman (2009) e Cosson (2015). Com este trabalho, esperamos oportunizar novos olhares às leituras fora do cânone literário na escola.

PALAVRAS-CHAVE: literatura; *best-sellers*; cânone literário; sequência didática

INTRODUÇÃO

A presença da literatura na escola tem sido foco de inquietações por parte de muitos estudiosos dessa arte, considerando que o ensino de literatura demanda metodologias que não sobrepujem a beleza do literário e, por essa razão, necessita de uma sistematização que abarque as suas diferentes funções. Isso demanda da escola

1 luzilii@hotmail.com - <http://lattes.cnpq.br/4057763054837539>

2 shirlei.alves42@hotmail.com - <http://lattes.cnpq.br/7828918779492971>

concretizar sua missão de formar leitores capazes não apenas de decifrar o código e construir sentidos, mas também de garantir-lhes a fruição, ou o prazer estético possibilitado pela obra literária.

Historicamente, a escola brasileira garantiu ao cânone literário a primazia, com a adoção de listas de obras nas quais se contemplam autores brasileiros e portugueses que ganharam notoriedade por meio da crítica acadêmica e jornalística. O trabalho com essas leituras, entretanto, nem sempre se fez ou se faz sem problemas, visto que, por diversos motivos, verifica-se certa rejeição de grande parte do alunado. Atualmente, a leitura dos clássicos parece ameaçada pela efervescência das produções da cultura de massa, as quais têm arrebatado os gostos do público. Isso tem preocupado muitos professores que acreditam que a leitura na escola deve incidir exclusivamente os clássicos consagrados.

Por outro lado, as práticas de leitura dos alunos da educação básica, especialmente do ensino fundamental evidencia uma grande diversidade de preferências e gostos, muitas vezes, diretamente ligados às influências do cinema e da televisão – que alcançam uma grande massa de expectadores. Vale ressaltar que as obras alvo do interesse dos alunos nem sempre são aproveitadas no cenário escolar, muito mais de imposição do cânone do que de valorização das preferências de leituras dos alunos. Este trabalho se justifica, pois, por ter como premissa a necessidade de fazer aliança, de pactuar com os alunos com vistas a ampliar-lhes o universo de leituras, estrategicamente tendo como ponto de partida seus próprios gostos e hábitos. Intentamos, nesse sentido, mostrar as possibilidades de um trabalho pedagógico que promova a interconexão entre os *best-sellers* da cultura de massa com os *best-sellers* clássicos da literatura. Para tanto, tomamos como base estudos sobre a literatura e o prazer do texto, a recepção do texto pelo leitor e a importância das sequências didáticas como procedimentos metodológicos eficazes no ensino da literatura.

A partir desses pressupostos teóricos, selecionamos duas obras e construímos uma sequência didática que privilegia dois tipos de leitura. As obras selecionadas foram *Como eu era antes de você*, de autoria de Jojo Moyes, e *Lucíola*, de José de Alencar. Trabalhamos os entrelaces que carregam essas obras, demonstrando as possibilidades de formar leitores partindo do conhecido por eles para o desconhecido, ou menos frequente, ou seja, de um *best-seller* da cultura de massa para um *best-seller* clássico sagrado pelo cânone.

A primeira proposta é uma sequência básica que compreende quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação; a segunda é uma sequência expandida, compreendendo sete momentos: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Essas duas atividades foram baseadas nas propostas de Cosson (2015), cujos estudos de bases teórico-práticas sobre a literatura na escola têm trazido relevantes contribuições para esse âmbito de ensino e aprendizagem.

1 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: DIÁLOGOS ENTRE A LITERATURA DE MASSA E O CÂNONE LITERÁRIO

A presença da literatura canônica na escola parece ameaçada pelo modo como se efetiva a prática de leitura em sala de aula. A ameaça se justifica pelo caráter impositivo que embaça a beleza da leitura literária, negando-se ao aluno o deleite, a fruição, o prazer. Ler por obrigação é algo que frustra as expectativas do leitor e constrói um campo propício à recusa, “quando a postura do leitor diante do livro deve ser mais distanciada e a abordagem mais erudita, muitos jovens perdem o gosto por ler. Outros fatores, com certeza, intervêm [...], mas o ensino tem também o seu papel” (Petit 2004: 155).

O erudito como imposição remete à primazia do cânone, cuja abordagem restringe o universo de leitura dos alunos e não frui como um horizonte de alargamento, no sentido de que a fruição do popular seja privilegiada também na escola. Assim, valorizar o erudito e o popular é fazer com que a literatura seja garantida como direito “em todas as modalidades e em todos os níveis” (Candido 1988: 191), ou seja, o erudito e o popular não são dicotômicos, eles não se excluem, ao contrário, intermedeiam-se.

É fato que os alunos realizam leituras diversas com destaque para os *best-sellers* da cultura de massa, e o apreço que esses livros ganharam junto ao público jovem implica um descortinar de novos olhares acerca dessa leitura. No entanto, a base pedagógica arraigada à literatura faz essas leituras serem negadas em favor da exclusividade dada ao cânone. Petit apresenta um posicionamento valorativo a respeito dos *best-sellers* da cultura de massa ao afirmar que “os mesmos *best-sellers* existentes na biblioteca [...] é claro que são os efeitos da moda. [...] 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” (2004: 175)

Nessa mesma ótica, Rouxel (2013: 25) expressa algumas considerações acerca do valor dos *best-sellers* como leituras que propiciam fruição a seus leitores. Suas palavras ressaltam o espaço escolar como um lugar de diferentes leituras e atestam a validade dos *best-sellers* da cultura de massa, que “possuem o mérito de verbalizar emoções e vivências, [...] A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima” (Rouxel 2013: 24).

No universo escolar, apresenta-se uma condução preocupante do ensino de literatura. Todorov especifica que, na escola, o ensino de literatura parece resumir-se à crítica acerca dos textos, em detrimento da leitura de fruição e reflexiva do texto literário:

Ler poemas e romances não conduz à reflexão sobre a condição humana, sobre o indivíduo e a sociedade, o amor e o ódio, a alegria e o desespero, mas sobre as noções críticas tradicionais ou modernas. Na escola, não aprendemos

acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos. (Todorov 2009: 26)

Tal condução é preocupante, visto que a literatura deve conceber-se como arte de interação leitor-texto construída nas bases do gosto, privilegiando-se o texto literário e não comentários sobre ele. Ainda, na escola, as leituras estão normalmente ligadas a uma normatização de atividades realizadas para cumprir objetivos poucos definidos a fim de atender às exigências do professor com relação à disciplina lecionada, geralmente, na forma de resumo oral ou escrito do enredo da história ou preenchimento de fichas:

No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leituras e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. (Cosson 2015: 23)

Esse tipo de leitura desconsidera que ler precisa ser um ato de desejo e de prazer, ou seja, lê-se porque é bom, porque traz conhecimento, porque (re) significa nossa vida, porque nos identificamos. Por todos esses motivos, na escola, essa condução atrela-se às concepções e ao papel desempenhado pelo professor.

Na sala de aula, além das atividades propostas no livro didático, o professor deve ter autonomia para buscar atividades mais contextualizadas, sobretudo quando o objetivo é discutir e estimular a leitura do texto literário. Segundo Colomer (2007: 65), os textos devem progredir para um aprimoramento do gosto estético do estudante com uma abordagem que pode partir do conhecido para o desconhecido, ou seja, dos *best-sellers* da cultura de massa para o cânone.

Quando lemos, julgamos, atribuímos ao lido juízos de valor. Tais aspectos remetem ao caráter de prazer e fruição, que não estão vinculados apenas ao cânone, mas também a outros textos, dentre eles os da literatura de massa com os seus *best-sellers*, como atestam os próprios leitores:

Se aceito julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau. [...] O brio do texto (sem o qual, em suma, não há texto) seria a sua vontade de fruição: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos – que são essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas. (Barthes 1987: 19)

Temos então, a revelação dessa relação recíproca em que o texto responde às expectativas do leitor. Será essa a leitura prevista na escola brasileira? Será a literatura assim percebida por nossos estudantes nas escolas? O que sabemos é que há escolas preocupadas com a formação sólida de um leitor, mas há, em contrapartida, aquelas que percebem essa arte pelos vieses exclusivos do pedagógico, na e para a escola.

Esse processo inviabiliza a acolhida de leituras fora do cânone, as quais são vistas como ameaça. Todavia a interação não pressupõe apenas a leitura canônica, mas também se faz em um universo amplo de diferentes textos, entre os quais, atualmente, destacam-se os *best-sellers* da cultura de massa. Esses livros tem conquistado uma grande quantidade de leitores, sobretudo, jovens adolescentes. Conforme pesquisa realizada por Lima (2018) com alunos de três escolas do interior do estado do Piauí, constata-se uma intensa atividade de leitura de *best-sellers* por alunos do 9º ano. Os anos finais do ensino fundamental, especialmente o 9º ano, pelo perfil de seu público, reverberam uma forte preferência pelos *best-sellers* da cultura de massa, algo que deve ser percebido e aproveitado no cenário escolar.

Na pesquisa supracitada, Lima (2018: 112) assevera que os alunos entrevistados revelaram, entre outros motivos, que a preferência pelos *best-sellers* da cultura de massa se dá por essa leitura lhes propiciar viver aventuras, os inspirar e ainda devido ao enredo lhes aguçar a curiosidade.

Jauss (1984: 25) descreve o processo de interação do leitor com o texto e a importância para a compreensão e envolvimento com o lido, assim, a obra literária não é vista como um objeto em si mesma, oferecendo a cada observador, em cada época, uma mesma interpretação.

Trata-se, pois, de uma leitura renovada, devendo ser percebida como uma libertação do texto da matéria das palavras, visto ser um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor. É assim que o cânone deve ser recebido pelos alunos na escola ou fora dela, como uma interação gratuita, como ocorre com os leitores de *best-sellers*, dado o apreço por essas leituras tanto no âmbito escolar como extraescolar: “O leitor não é passivo, [...] ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo” (Petit 2008: 28).

Iser (1996: 75) apresenta considerações sobre a leitura e formação da consciência nas relações dialógicas leitor-texto, no cumprimento dos horizontes de expectativa e no preenchimento dos vazios dispostos no texto: “Ao constituirmos o sentido na leitura, experimentamos um mundo que, embora não exista mais, se deixa ver e, embora nos seja estranho, podemos compreender” (Iser 1996: 25).

A leitura é o pacto entre esses dois elementos, e é nela que se constroem os significados do texto, sendo importante, pois, considerar as ações das minúcias dessa relação. Na escola, as palavras de Iser (1996) precisam ganhar força ao se pensar no leitor que temos e no que queremos, o que demanda analisar as preferências de leitura e as relações que se estabelecem entre os livros e os leitores. Temos visto como foco de preferência do público jovem a leitura de romances e identificação com as obras lidas, a exemplo dos *best-sellers* da cultura de massa, visto que essas leituras estão à disposição dos leitores e de suas escolhas. Assim, na escola, não é estratégico forçar o leitor a ler exclusivamente os clássicos da literatura, tampouco lhes impor apenas um modo de compreender, como alerta Petit:

Não se pode jamais estar seguro de dominar os leitores, mesmo onde diferentes poderes dedicam-se a controlar o acesso aos textos. Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhe dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado. (Petit 2008: 26)

Tratamos na seção seguinte do caráter estrutural e do surgimento do romance como leitura preferida de grande parte dos leitores brasileiros, sejam obras da literatura de massa sejam da literatura clássica.

2 O ROMANCE: ENTRE OS PREFERIDOS

Conforme Lajolo e Zilberman (2009: 18), no que diz respeito à presença da narrativa romanesca, em comparação ao que ocorria na Europa, o território brasileiro era bem mais atrasado. Ainda segundo as autoras, coube a Joaquim Manuel de Macedo a inserção do romance no Brasil, aguçando e conquistando o gosto do público por meio de uma narrativa descritiva que conduz e seduz o leitor. O público é fisgado inicialmente pela leitura de romances e mais tarde para outras leituras, como contos, poemas, entre outros. Wellek e Warren (2003: 285) afirmam que o romance não era bem-visto como leitura, já que, por se tratar de ficção e arte, não era considerada séria.

Cabe ressaltar que o perfil do público leitor mudou, pois a revolução tecnológica ocorrida nos últimos tempos tem propiciado diferentes acessos a romances, seja de maneira digital – textos na versão on-line em PDF – ou adaptados para o cinema. Este último aspecto tem influenciado os mais variados públicos à leitura das obras de categoria best-sellers, dada a sua difusão mercadológica e também porque o cinema atinge mais diretamente o público jovem.

Moisés (2006: 25) traça as seguintes características dos romances: ação, espaço, tempo, personagens, trama, planos narrativos e ponto de vista. Compreendê-las ajuda na construção de sentido e significado dos enredos, tornando a leitura mais fluida, como também estabelecem uma relação de interação mais definida no processo de leitura. e em território brasileiro o demarca como primeira narrativa a se consolidar no Brasil, bem como sua supremacia exercida com relação ao público até hoje.

O surgimento do romance como narrativa em território brasileiro o demarca como primeira narrativa a se consolidar no Brasil, bem como sua supremacia exercida com relação ao público até hoje, expressa, antes de tudo, a confirmação de sua consolidação no Brasil, bem como a supremacia exercida com relação ao público até hoje. Isso não significa que esses aspectos devam ser tomados como elementos primeiros de análise. A literatura deve, antes de tudo, exercer a função de humanização, a qual, talvez, experimentem os leitores dos *best-sellers* da cultura de massa, porque fazem

uma leitura livre de imposições, normatização ou pedagogização. Dessa função deveria ocupar-se também a escola ao trabalhar com o cânone.

Sob essa ótica, destacamos a necessidade de considerar, no contexto escolar, as preferências e gostos dos alunos visto, que têm se apresentado com grande diversidade. O olhar do professor sobre essa realidade pode permitir caminhos mais sólidos de formação de leitores, valorizando suas experiências e inserindo a literatura canônica no seu universo.

Nessa perspectiva, é estratégico considerar os romances, independentemente de seus vínculos histórico-sociais, como romances, pois há diversos fatores que os aproximam, seja pelo caráter estrutural, seja pela linguagem, seja pelas temáticas. Isso significa que as narrativas (canônicas, não canônicas) não se excluem, ensejando uma relação dialógica que efetiva uma progressão comparativa, sem caráter de exclusão ou imposição. Dessas relações nos apropriamos a fim de valorizar as diferentes leituras realizadas pelos alunos na escola

A esse respeito, delinearemos algumas considerações sobre o trabalho com romances na escola, evidenciando o diálogo entre as narrativas a fim de apontar caminhos para o trabalho e valorização das obras da literatura canônica e dos *best-sellers* atuais em contexto escolar: a primeira é um best-seller da cultura de massa presente na lista de mais lidos segundo a revista *Veja*, e a segunda, um best-seller canônico de José de Alencar.

3 DESCRIÇÃO DO DIÁLOGO E CONEXÕES ENTRE JOJO MOYES E JOSÉ DE ALENCAR: BASES PARA A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este item destina-se a apresentar os dois enredos das obras selecionadas e as conexões que se estabelecem entre eles, sendo que, a partir dessa aproximação, propomos duas sequências didáticas em que se valorizam as experiências e preferências de leitura dos alunos e a inserção das obras canônicas, rompendo com a visão que geralmente na escola se constrói os clássicos, como uma leitura enfadonha e pouco atrativa. Partimos de um best-seller da cultura de massa para uma obra canônica.

Jojo Moyes é uma escritora de Londres que tem arrebatado as preferências dos leitores do mundo inteiro, e, devido ao sucesso de suas obras, teve alguns de seus romances adaptados para o cinema. Atualmente está entre as primeiras escritoras na lista dos livros mais lidos, segundo o site da revista *Veja*.

O romance da autora *Como eu era antes de você* narra a história de Louisa, 26 anos, que se acomoda porque não busca melhorias nem qualificações profissionais. A vida era monótona, até que um dia foi demitida do café em que trabalhava. vendo-se aflita, pois é dela que depende a família. É com o pouco que ganha nesse emprego que consegue ajudá-los. Diante do desemprego, busca novas oportunidades, no entanto, pela qualificação precária, resta-lhe cuidar de um renomado e rico advogado tetraplêgico de Londres, o resmungão e até então turrão, Will Traynor de 35 anos.

A protagonista é noiva de Patrick, um triatleta que a trata com indiferença. É essa frieza e distância que a encaminhará para a paixão por Will. Este, aos poucos, mostra a Louisa a inteligência que tem e a questiona sobre estar ali, desperdiçando-a com aquele tipo de trabalho. O envolvimento e conversas com Will a farão perceber-se de maneira diferente, tornando-se, portanto, outra pessoa após tê-lo conhecido. Por complicações decorrentes do acidente e por não se conformar em estar preso a uma cadeira de rodas, Will opta por suicídio por meio de um processo de eutanásia.

José de Alencar é um dos maiores nomes da literatura brasileira. Inserido no Romantismo, ampliou os horizontes de abordagens literárias de sua época por dedicar-se à literatura sob a ótica dos romances de costumes, indianista, regionalista e histórico:

O romance de José de Alencar pode se transformar em um continente devasso destituído de atrativos, vamos hoje a ele como o escolar que cumpre a leitura obrigatória ou como o estudioso de literatura brasileira que não pode desconhecer sua importância histórica para a formação de nosso sistema literário e cultural [...] retornar a literatura de Alencar, portanto significou compreender uma releitura [...] de nossa tradição historiográfica e crítica, [...] ao mesmo tempo em que garante sua permanência no cânone literário brasileiro. (Boechat 2003: 10)

Alencar se destaca por apresentar tais aspectos e por, à frente de seu tempo inserir aspectos críticos em um cenário até então marcado por tramas românticas que deveriam agradar ao gosto do público. Mesmo no espaço de representação dos romances de costumes, o autor destaca-se por lançar uma crítica social voltada aos costumes urbanos. Interessamos, neste trabalho, analisar o romance *Lucíola*, do qual descreveremos brevemente o enredo.

Lúcia, protagonista da narrativa, acometida por um problema de doença da família, vê-se obrigada a ajudar financeiramente na compra de remédios. Diante da situação e da pobreza que marca sua vida, conhece Couto, a quem pede ajuda, entregando-se a ele em troca do dinheiro. Ao confessar à família, o pai a expulsa de casa.

Decorrido algum tempo na trama, em novo lugar – o cenário carioca – Lúcia, agora uma cortesã de luxo, encontra-se na vida de prostituição. No Rio de Janeiro, conhece pessoas ricas e influentes da sociedade, envolvendo-se com Paulo, que demonstra uma enorme admiração por sua beleza e mais tarde nutre uma verdadeira paixão por ela. Lúcia fica grávida, no entanto, recusa-se a ter o filho por não aceitar sua própria condição, considerando-se suja e imoral. À morte, o último pedido que Lúcia faz ao amado é que ele cuide de sua irmã mais nova. Assim faz Paulo, dedicando-se a cuidar da jovem.

A partir das obras apresentadas, estabelecemos uma comparação entre esses dois best-sellers, um clássico da literatura e um romance da cultura de massa, ponto básico para a elaboração das duas sequências didáticas.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O NOVO E O VELHO?

As sequências didáticas são importantes instrumentos de atividades sistemáticas que cumprem uma funcionalidade maior em virtude de propósitos pretendidos, por seguirem um processo gradual de construção de conhecimento. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 82), uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática. Nesse processo, a dificuldade dos alunos é força motriz para a realização e aplicação das sequências, sendo essa dificuldade o que define os objetivos da atividade.

As sequências didáticas estabelecem um processo que requer uma relação de interação com os textos ou objeto de estudo. Essa base interacionista permite a abordagem de uma base dialógica que requer uma sequência gradual. No estudo proposto isso permite partir do conhecido pelos alunos (*best-sellers* da cultura de massa) para o desconhecido por eles (o cânone). Apresentamos, assim, duas atividades que cumprem aproximar os romances já citados e atestar a possibilidade de um trabalho que valoriza as experiências de leitura dos alunos.

Essa atividade destina-se a alunos de 9º ano, sendo a proposta inspirada no trabalho de Cosson (2015), que descreve uma sequência básica e uma expandida. Em seus estudos, o autor apresenta considerações sobre o ensino da literatura na escola, fazendo ainda algumas propostas metodológicas que auxiliam o trabalho pedagógico do professor. O autor sugere um trabalho com duas sequências didáticas: uma básica, dividida em quatro etapas (motivação, introdução, leitura, interpretação), e outra expandida, dividida em sete etapas (motivação, introdução, leitura, primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação, expansão).

ATIVIDADE 01: SEQUÊNCIA BÁSICA: PROPOSTA PARA A ABORDAGEM DA OBRA COMO EU ERA ANTES DE VOCÊ, DE JOJO MOYES

MOTIVAÇÃO

Duração: uma aula

- O professor levará para a sala de aula o livro da autora e perguntará aos alunos se eles já o conhecem. Na hipótese de já conhecerem a trama, no formato de livro ou filme, pede a um dos alunos que descreva a cena que mais lhe chamou atenção. Em caso de desconhecimento, pede aos alunos que explorem a capa, contracapa e orelha do livro. Reflete com a turma sobre um dos temas citados na cena descrita pelo aluno, isso em caso de um deles já conhecer a história. Opcionalmente, o professor escolhe um tema para discussão, no caso de nenhum dos alunos conhecerem o romance. Sugerimos o valor da família nos nossos dias, avaliando a opinião dos alunos.

INTRODUÇÃO

Duração: uma aula

- O professor levará novamente o livro físico aos alunos, fazendo a apresentação do autor e da obra. Poderá expor os prefácios e fazer leitura e interpretação juntamente com a turma, instigando os alunos sobre as expectativas acerca da obra. Então, informa que a obra Como eu era antes de você, será lida por todos.

LEITURA

Duração: 30 dias

- Essa parte destina-se ao acompanhamento da leitura, sendo importante não fazer desse ato um policiamento, visto que o aluno se sentirá pressionado, e a leitura não fluirá como experiência estética. É estabelecido um diálogo com a turma a respeito de um dos temas da obra escolhida. Sugerimos discutir as mudanças ocorridas na vida da protagonista pela presença de diferentes pessoas que dela participam. O professor deixará especificado o prazo de 30 dias para a leitura integral do romance. Nesse período faz dois intervalos a cada dez dias de leitura. O primeiro é a conversa inicial já apresentada por meio da discussão de um dos temas da obra e o segundo deverá compreender a leitura de um trecho ou capítulo do livro que tenha despertado interesse ou dúvida (sugerimos um que se encontre mais no meio do livro sobre o envolvimento entre Louisa e Will) para que os alunos expressem sua compreensão, e o professor possa conduzir a leitura e interpretação de maneira adequada, evitando que os alunos se despersem na leitura ou sintam-se desmotivados.

A INTERPRETAÇÃO

Duração: uma ou duas aulas

- Esse é o momento de compartilhar as interpretações dos alunos a respeito da obra lida. Juntos, professor e alunos, após discutirem e analisarem a obra na sala de aula, construirão um texto coletivo (resumo crítico) a respeito da narrativa. O professor iniciará o texto, e, em grupo, os alunos construirão uma parte, dando continuidade até que todos participem. Ao término, todos avaliam, fazem as correções e exposição da produção no mural da escola.

OBSERVAÇÃO: O professor instiga a curiosidade dos alunos, retomando brevemente os principais aspectos analisados na obra lida, e anuncia a nova leitura.

ATIVIDADE 02: SEQUÊNCIA EXPANDIDA: PROPOSTA PARA A ABORDAGEM DA OBRA LUCÍOLA, DE JOSÉ DE ALENCAR

MOTIVAÇÃO

Duração: uma aula

- Essa atividade será feita mediante a análise de imagens da sociedade carioca de 1862, ocasião em que o professor pedirá aos alunos que reflitam sobre a organização social, hábitos, costumes, condição social e espaços retratados. As imagens serão distribuídas para análise em grupos de seis alunos. O professor dará um tempo de quinze minutos e, em seguida, fará as discussões com os alunos.

INTRODUÇÃO

Duração: três aulas

- Nesta etapa, serão realizadas três introduções. A primeira é a apresentação dos dados biográficos e bibliográficos de José de Alencar. A segunda será uma atividade exploratória na biblioteca para verificar as edições do livro *Lucíola* e analisar as relações indicativas de conteúdo, imagem de leitor e condições de circulação. É importante, a título de ilustração, levar um cartaz da obra adaptada para o cinema. A terceira será a leitura das primeiras páginas e apresentação dos personagens e ambiente social no qual se inserem.

LEITURA

Duração: 3 aulas realizadas de 8 em 8 dias

- Nessa etapa de acompanhamento, devem ser feitos três intervalos. O primeiro será uma música de Vanderlie, chamada “Românticos”. Nela o cantor apresenta uma série de características e definições dos românticos. A partir dela, analisaremos o perfil romântico dos personagens protagonistas e suas concepções de amor. O segundo será uma campanha sobre a exploração e abuso sexual, conforme imagem a seguir. Esse intervalo tem como objetivo discutir a relação intertextual entre a campanha e um dos temas da obra. O terceiro será a análise de um trecho do romance que revela a forma como a sociedade percebia a mulher e os julgamentos sofridos por Lúcia em razão de ter se relacionado sexualmente fora do casamento e de ser prostituta.



Fonte: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/sedh/cartilha_educativa.pdf

PRIMEIRA INTERPRETAÇÃO

Duração: duas aulas

- O objetivo é fazer uma apreensão global da obra. A proposta é que, com liberdade, os alunos possam expressar suas compreensões. Propomos a produção de um comentário opinativo por meio da análise e reflexão do tema: A visão romântica do ontem e hoje: perspectivas analógicas do romance *Lucíola*. O professor recebe os trabalhos lê e avalia a compreensão dos alunos, fazendo as intervenções necessárias naqueles que merecerem aprofundamento. É importante que os alunos tenham oportunidade de lerem os trabalhos em sala de aula.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Duração: uma aula

- Será realizada uma relação contextual da obra *Lucíola* por meio da análise da crítica, chamada contextualização crítica, sobre alguma notícia a respeito da obra. O objetivo é a expansão do universo de leituras dos alunos para uma compreensão mais aprofundada do romance lido por meio de pesquisas. Com a pesquisa, os alunos constroem um mural de notícias ou informações sobre a obra, que ficará na parede da sala.

SEGUNDA INTERPRETAÇÃO

Duração: duas aulas

- O professor faz uma análise aprofundada de um dos aspectos da obra. Para isso seleciona um dos personagens - *Lucíola* – sobre a qual os alunos farão a análise psicológica de modo a observar o contexto da narrativa em seus múltiplos aspectos. Em seguida, ampliam a análise crítica para toda a narrativa por meio, inicialmente, da personagem selecionada.

EXPANSÃO

Duração: duas aulas

Essa etapa é muito importante para se estabelecer a intertextualidade entre as duas obras selecionadas. O professor marcará com os alunos uma data para que percebam e discutam as semelhanças entre as duas obras, retoma os aspectos apresentados no final da atividade 01 e discute com os alunos os diálogos estabelecidos entre as narrativas. Podem ser selecionados: razões financeiras, morte, amor, mudança na vida das personagens protagonistas, relações quanto aos espaços e ambientes entre as duas obras e como se relacionam, elementos da narrativa, atualidade dos temas.

PROPOSTA DE ATIVIDADE: “Produza uma resenha expressando sua apreciação crítica acerca das duas obras, considere o tema: Linhas paralelas entre as obras *Como eu era antes de você*, de Jojo Moyes, e *Lucíola*, de José de Alencar.”

O professor avaliará os trabalhos, fazendo as correções e propondo a reescrita dos textos, se necessário. Marcará um dia para a apresentação de uma mesa-redonda a fim de socializar dos trabalhos para toda a escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essas duas propostas de sequências didáticas, mostramos as possibilidades de aproveitamento das leituras de preferência dos alunos, visto que obras como a de Jojo Moyes estão presentes nas práticas de leitura dos alunos. Dessa forma, percebê-las como leituras válidas é um movimento estratégico para conduzir o leitor à fruição do cânone literário valorizado pela escola. Esperamos, nesse sentido, que o educando perceba as obras canônicas com o mesmo interesse e deleite com que percebe os *best-sellers* da cultura de massa, razão pela qual apresentamos uma proposta de aproximar obras da cultura de massa e clássicos da literatura brasileira.

Percebeu-se que a literatura de cultura de massa pode ser via de acesso para a introdução do cânone, partindo-se do conhecido para o desconhecido pelos alunos. Ao mesmo tempo, favorece terreno propício para a leitura da literatura por apresentar uma sistematização sem imposição. Portanto, como uma construção coletiva de conhecimentos que tornam professor e aluno sujeitos de uma leitura leve e agradável sem desmerecimento ou imposição.

OBRAS CITADAS

ALENCAR, José de. *Lucíola*. São Paulo: Ática, 1988.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BOECHAT, Maria Cecília. *Paraísos artificiais: o romantismo de José de Alencar e sua recepção crítica*. Belo Horizonte: Ed UFMG, 2003.

CANDIDO, Antonio. O direito a literatura. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre Azul, 1998, pp. 235-249.

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

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1996.

JAUSS. Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa & Regina Zilberman. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

LIMA, Luzimar Silva de. *Leitura de best-sellers: desafios à escola na formação do leitor*. 2018. Universidade Estadual do Piauí, Dissertação (Mestrado Profissional em Letras).

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa 1*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

MOYES, Jojo. *Como eu era antes de você*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2016.

PETIT, Michéle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo, 2008.

ROUXEL, Anne. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Maria Amélia Dalvi, Neide Luiza de Rezende & Rita Jover Faleiros (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 17-34.

SCHNEUWLY, Bernard & Joaquim Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WELLEK, René & Austin Warren. *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*. Trad. Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FROM MASS CULTURE BEST SELLERS TO LITERARY CANON: DIDATIC SEQUENCE AS A POSSIBILITY

ABSTRACT: The teaching of reading and, more specifically, of literary reading in the school context, has been discussed largely, presently focused on the new preferences by the students in contrast with the primacy of the canonical literature, historically well valued in school. Mass culture best sellers occupy an increasingly large locus in reading activities by young readers, while in contrast the imposition of the literary canon many times creates frustrations on reader's expectations. As an attempt to overcome such divide, we propose a convergence between literary canon and mass culture bestsellers. We selected the novels *Me before you* by Jojo Moyes and *Lucíola* by José de Alencar, about which we made two didactic sequences. Therefore, we try to discuss how reading of bestsellers may contribute to the insertion of canonical works in the school and the criticism formation of the reader. As theoretical support, we used the postulations by Barthes (1987), Lajolo and Zilberman (2009), Cosson (2015). With this essay, we want to give a new view of readings outside the literary canon in school.

KEYWORDS: literature; best-sellers; literary canon; didactic sequence.

Recebido em 20 de julho de 2018; aprovado em 2 de maio de 2019.