

Crítica Literária, ensino de literatura e *best-sellers**

Gabriel Felipe da Silva**

Resumo

Os debates acerca da literatura e seu ensino estão em constante discussão nos campos da educação no Brasil, no entanto alguns pontos merecem maior destaque, haja vista sua especial relevância para o ensino de literatura. Nesse sentido, o artigo pretende investigar de que maneira obras relegadas pela crítica podem desempenhar um papel positivo no ensino de literatura e na formação de leitores na Educação Básica. Embora alguns críticos estigmatizem e, preconceituosamente, definam como um tipo de literatura menor, ou mesmo não literatura, esses textos literários têm sido objeto de grande consumo por crianças, adolescentes e jovens adultos, o que denota a importância dessas obras. As discussões, pelos estudos literários, em programas de literaturas, sobre o ensino de literatura são poucas, em razão de pesquisadores da área considerarem ser um tema a ser discutido pelos estudiosos da educação, tese da qual discordamos. Dessa forma, o artigo se justifica para preencher a lacuna existente, além de inserir os estudos literários em um tema extremamente caro para estudantes e pesquisadores de literatura.

Palavras-chave: ensino de literatura; crítica Literária; *best-seller*.

* Uma versão anterior deste artigo foi submetida como Trabalho de Conclusão de Curso na especialização em Estudos Linguísticos e Literários no IFRJ. Após uma revisão cuidadosa, que envolveu a derrubada de algumas colunas, a construção de novos pilares, o reforço das vigas e diversas alterações, apresenta-se agora como um texto renovado e aprimorado.

** Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Doutorando em Literaturas de Língua Portuguesa. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrando em Ciência da Literatura e bolsista CAPES (PROEX). Mestre em Estudos Literários pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Membro efetivo da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC). Professor e pesquisador do ensino básico e técnico. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3095-9197>.

Literary Criticism, teaching literature and *best-sellers*

Abstract

Debates about literature and its teaching are constantly being discussed in the fields of education in Brazil, but some points deserve greater emphasis, given their special relevance to the teaching of literature. In this sense, the article aims to investigate how works that have been relegated by critics can play a positive role in the teaching of literature and the training of readers in primary education. Although some critics stigmatise and prejudice them as a type of lesser literature, or even non-literature, these literary texts have been widely consumed by children, teenagers and young adults, which demonstrates the importance of these works. There has been little discussion of the teaching of literature in literary studies programmes, because researchers in the field consider it to be a topic to be discussed by education scholars, a thesis we disagree with. In this way, the article is justified in terms of filling the existing gap, as well as introducing literary studies to a subject that is extremely dear to the hearts of literature students and researchers.

Keywords: teaching literature; literary criticism; *best-seller*.

Introdução

A noção do que é *best-seller* tem sofrido mudanças com o passar do tempo. Em um determinado período, *best-seller* indica que um determinado livro foi um sucesso de vendas ou poderia se referir a um livro de especial qualidade estética ou, ainda, o contrário: uma obra com pouco trabalho estético, mas que, por alguma razão, foi bem recepcionada pelo público.

Assim, um livro considerado um *best-seller* pode ser aquele que atinge um grande número de vendas, mas também pode ser um trabalho reconhecido pela sua excelência literária, profundidade temática ou inovação estilística. Além disso, há obras¹ que podem ser canonizadas pela sua importância histórica, cultural, intelectual ou mesmo pelo nome de quem a assina, de modo que o nome do autor por si só já atestaria a qualidade da obra, uma visão, naturalmente, romântica e arraigada na ideia do gênio, mesmo que não tenham alcançado grande sucesso comercial em seu lançamento.

Atualmente, próximo a um consenso, *best-seller* tornou-se uma classificação, do ponto de vista acadêmico, pejorativa a fim de classificar determinados livros (ou outros produtos culturais) desenvolvidos em um contexto neoliberal e, portanto, nos moldes da indústria cultural que visa o lucro em detrimento da qualidade artística e estética (Adorno; Horkheimer, 1985; Reimão, 1992). Dentro desse cenário, Muniz Sodré (1978) assevera que essas obras são criadas com base em uma repetição de estruturas. Dessa forma, essa repetição e pouca profundidade decorrentes do capitalismo selvagem transformam a obra em um produto que, em princípio, não desenvolve nos leitores uma reflexão crítica a respeito do objeto, visto que o processo de desfamiliarização ou estranhamento não é possível de ser plenamente alcançado.

Em vista disso, tornam-se tão somente obras de entretenimento ou, para utilizar a expressão de Harold Bloom (1997), de “prazer fácil”: “o texto existe não para dar prazer, mas, sim, para dar o grande desprazer ou um prazer mais difícil do que aquele que um texto menor poderia dar” (Bloom, 1997, p. 43, grifo nosso). Com isso, o papel da obra é causar um desconforto

¹ Machado de Assis, por exemplo, foi um grande fracasso editorial, mas em razão de sua estética inovadora, foi canonizado. Por outro lado, Parda Mallet, Aluísio Azevedo, Alfredo Gallis, para citar apenas três foram escritores de espantoso sucesso comercial, mas não tiveram o devido reconhecimento estético e foram apagados da Literatura Brasileira (Mendes, 2022; Mendes; Moreira, 2021; Mendes; Santos, 2023).

a fim de mobilizar no leitor diferentes pensamentos que não poderiam ser acionados senão por meio da literatura, isto é, desautomatizando a percepção (Chklovski, 2013) e pondo em evidência não só a linguagem utilizada, mas também as questões em torno dela, como o social. Nessa toada, o fim não é o entretenimento, mas a desautomatização, porquanto é por meio desse estranhamento que questões importantes são postas à mesa, em outras palavras, quando o leitor sentir-se incomodado, com todas as suas verdades desconstruídas e com uma nova visão de mundo, ele terá, de fato, lido Literatura, pois obras desenvolvidas para e a partir da indústria cultural, provavelmente, não serão capazes de gerar o desconforto supramencionado.

No âmbito dessa discussão, tornam-se proeminentes as considerações de alguns integrantes da Escola de Frankfurt, responsáveis pelo conceito de Indústria Cultural:

Sim, a cultura de massa recebe o seu duvidoso nome exatamente por conformar-se às necessidades de distração e diversão de grupos consumidores com um nível de formação relativamente baixo, ao invés de, inversamente, formar o público mais amplo numa cultura intacta em sua substância (Habermas, 1962 *apud* Holfeldt; Martino; França, 2011, p. 139).

Com efeito, acentua-se que a diversão e distração em jogo pelos autores é proporcionada, especialmente, por gêneros que estão na lista da “subliteratura”. Sodré, ao discutir o tema, elenca alguns: “De fato, os livros normalmente rotulados como *best-seller* nos inventários de revistas e jornais ou nas prateleiras das próprias livrarias, costumam misturar elementos policiais com aventuras, com sentimento ou sexo, com terror, com sagas familiares, etc.” (Sodré, 1985, p. 95).

Dadas essas condi es, chama-se a aten o para a discrimina o existente para com obras que possam despertar alguma emo o no leitor. Resgatando as pondera es de Antoine Compagnon, ao discutir as (re) configura es da literatura e da tradi o, assinala que

Sob a etiqueta de paraliteratura, os livros para crianças, o romance policial, a história em quadrinhos foram assimilados.  s vésperas do século XXI, a literatura   novamente quase tão liberal quanto as belas-letras antes da profissionaliza o da sociedade” (Compagnon, 2010, p. 34).

Nesse bojo, a explanação de Sodré (1985), à semelhança do que observa Compagnon (2010)², é de que essas obras não possuem, na visão dos mais conservadores, elementos estruturais e estéticos que as fazem ser literaturas, em outras palavras, não são dignas de comporem o sistema das belas-letas, notadamente a de tradição romântica.

Nessa esteira, a intransigência e certo elitismo de alguns teóricos, tal como o já mencionado Harold Bloom, segundo Leyla Perrone-Moisés: “[...] em nada contribuiu para o resgate do ensino literário; pelo contrário, só reforçou os argumentos dos culturalistas atacados (2016, p. 32)”. Desse modo, a causa reside numa falta de consenso e de critérios claramente estabelecidos dentro dos estudos literários para a crítica literária, situações que “têm tido um impacto devastador no ensino literário” (Perrone-Moisés, 2016, p. 31)³.

Pelo exposto, qual seria o papel dos *best-sellers* no ensino de literatura? Obras relegadas pela crítica especializada poderiam auxiliar de algum modo? Por um lado, para alguns pesquisadores, sim, posto que esse tipo de obra poderia democratizar o acesso à literatura pelas camadas mais populares da sociedade que, provavelmente, não conseguiriam realizar, a princípio, a leitura de obras que integram o cânone (Paz, 2004). Por outro lado, a exemplo de Perrone-Moisés (2016), conforme será discutido adiante, oferecer essas obras não democratizaria o ensino de literatura.

Seja pelas narrativas que abordam sexo, gênero entre outras coisas relacionadas à adolescência, é notório que esse tipo de literatura adquiriu um público expressivo e bem específico. Nessa esfera, pode-se verificar que sagas literárias e obras do tipo *best-sellers* possuem alguma importância, o que deve ser observado, porquanto esse tipo de literatura pode ser um caminho interessante para a discussão de variadas questões. Diante do exposto, além de contribuir para a formação de leitores também é possível trabalhar questões interdisciplinares de história, sociologia, filosofia, ética, moral, cultura etc., temas que são de grande interesse pelos jovens.

Assuntos como discriminação, violência, sexualidade, homossexualidade, preconceito, entre muitos outros, até bem pouco tempo atrás, estiveram silenciados na produção literária para os leitores “menores”, uma vez que seus

produtores, editores, pais e instituições optaram por lhes representar um mundo

2 Fique claro que são discussões realizadas pelos autores sobre o tema e não a visão deles.

3 Foi utilizada uma versão em pdf da obra, logo o número de páginas pode não corresponder à versão física.

quase sempre homogêneo, ordenado, igualitário, como uma desejada projeção de um microcosmo familiar. O fato de tais obras possuírem temáticas atuais desperta o interesse dos jovens (Santos, 2011 p. 38).

Nessa direção, a discussão empreendida pelo escritor Osman Lins⁴ revela que “muitos dos alunos têm nos livros escolares sua única razão de literatura e o único meio de chegar a conclusões sobre o que são as letras e os escritores” (Lins, 1977, p. 35). Há um discurso de que atualmente os jovens não querem ou não possuem interesse pela leitura literária (Silva, 2016), preferindo a facilidade das redes sociais, todavia isso não tem se mostrado uma verdade absoluta. A questão reside em um apagamento da forma literária, isto é, uma estrutura narrativa mais simples, um trabalho menos artístico com a linguagem, em favor do desenvolvimento de um conteúdo mais atraente ao público: supervalorização do fundo em detrimento da forma. Algo que já tem acontecido, inclusive, no nível superior, especialmente a partir da década de 80 com a ascensão da Theory que culminou nos Studies, dissertações e teses têm focado no conteúdo em detrimento da estrutura (Souza, 2018), de igual modo literaturas temáticas, isto é, que não priorizam a linguagem têm estado em destaque.

Diante do mencionado, não parece proveitoso esperar, em muitos casos, que — diante da velocidade em que se pode obter distração e entretenimento por meio de outros produtos culturais como as redes sociais e cinemas ou com um romance que discute as vivências de um adolescente gay e depressivo — os jovens tenham interesse em uma literatura que possui um trabalho bem desenvolvido com a linguagem, aquela em que o foco reside na própria palavra, de modo a se diferenciar da fala comum (Eagleton, 2019) ou à luz das contribuições do formalista Roman Jakobson, para quem a linguagem representa uma “violência contra a fala comum” (*apud*, Eagleton, 2019, p. 3). Desse modo, é natural que os mais novos⁵ tendam a seguir um caminho temático/conteudístico, ou seja, busquem um livro que trate de temas com os quais eles se reconheçam (Barbosa; Caixeiro; Lima; Elpes, 2009; Santos, 2011), elemento este que será visto por meio do conteúdo e não da estética.

4 Muito embora não trate do tipo de literatura que estamos falando, mesmo porque era um dos quais era contrário aos “prazeres fáceis”, cito-o pela relevância da reflexão.

5 No trabalho, estamos pensando em um público que vai do 9º ao 3º ano do ensino médio, cujas idades podem variar entre 14 e 18 anos.

Vista a ampliação de acesso aos textos literários, a questão, talvez, seja o fato de os alunos lerem aquilo que o ambiente institucional espera que eles não leiam. Diante das conclusões apresentadas Roger Chartier: “aqueles que são considerados não leitores lêem, mas lêem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima” (2009, p. 103-104), é plausível pensarmos na introdução dessas obras no ambiente escolar como uma forma de preparação.

Ao discorrer sobre as perspectivas do cânone escolar, Antônio de Pádua Silva (2016) destaca que as obras utilizadas na escola são legitimadas por uma elite teórica em um círculo vicioso: impostos aos alunos de graduação e esses, quando professores forem, farão o mesmo (Silva, 2016). Lucíola, Os dragões não conhecem o paraíso, Laços de família, A moreninha, Clara dos Anjos, Macunaíma, Quincas Bobas, O cortiço, Dom Casmurro, Memórias Póstumas de Brás Cubas, Iracema, Vidas Secas, O Quinze, entre outros, são os títulos que costumam compor o cânone escolar e são impostos aos alunos (Silva, 2016).

Sendo assim, é perceptível que a literatura do tipo *best-seller* auxiliou no aumento de leitores literários. Vejamos:

Os Best Sellers, por exemplo, além de superarem em percentual o número de leituras frente à Literatura, conta com duas atenuantes que, na contramão discursiva, soam como agravantes para os defensores da exclusividade da Literatura como modelo ou modo de abordagem em sala de aula. Cada volume dos Best Sellers citados, em sua maioria absoluta, ultrapassa as 400 (quatrocentas) páginas e, ainda por cima, são produzidas em série, ou seja, vai contar com um leitor nos episódios I, II, III e assim por diante (há séries com até 9 volumes ou episódios) (Silva, 2016, p. 142).

O problema ao redor do ensino da literatura está, também, dentro da academia quando os espaços dedicados aos estudos literários não contribuem para que pesquisas sobre o tema sejam desenvolvidas em seus respectivos departamentos de literatura, direcionando-os a programas profissionais ou de educação e ensino, o que não ocorre com, por exemplo, pesquisas relacionadas ao ensino de língua que são produzidas na e pela própria área de linguística.

A partir do exposto, percebe-se que os estudos linguísticos têm demonstrado mais interesse e produzido mais conteúdo sobre o ensino de literatura que a área de estudos literários. Não há problema que linguistas estejam pesquisando sobre o tema, mas deve-se questionar o porquê boa parte da produção sobre o ensino de literatura está a ser feita em outras áreas e não nos departamentos de literatura.

Nessa esteira, observam Amorim e Lins da Silva (2020) que “a área de Linguística Aplicada tem demonstrado cada vez mais interesse pela abordagem do ensino de literatura a partir de enquadramentos diversos” (p. 163). Os autores comentam sobre o Congresso Brasileiro de Linguística aplicada (CBLA) de 2011, que contou com 21 simpósios, tendo 1 discutido o ensino de literatura em diversas perspectivas, inclusive em língua estrangeira, além de contar com comunicações e pôsteres. Os pesquisadores confessam que

A presença desses trabalhos em um evento que não apresentava como tema ou como eixo de comunicações o ensino de literaturas – havia, no entanto, um eixo denominado Linguagem e literatura – e do simpósio mencionado, já indica, de alguma forma, uma movimentação dos linguistas aplicados em prol de investigações no campo da abordagem de textos literários em salas de aula, mesmo que ainda de forma muito relacionada ao ensino-aprendizagem da língua inglesa (Amorim, Lins da Silva, 2020, p. 170),

o que mais uma vez sustenta e nos faz questionar as razões pelas quais parte dos pesquisadores de literatura têm ignorado o tema ensino de literatura. Como já mencionado, isso se dá em grande medida por estarmos, ainda, presos a duas visões: 1) intrínseca de literatura, em que nada que não seja o texto literário importa e 2) extrínseca, que discute aspectos históricos, sociais e culturais representados na literatura. O estudo intrínseco da literatura se desenvolveu com maior afinco no século XX, com a criação e desenvolvimento das correntes imanentistas, o Formalismo Russo no final da década de 1910 e na década de 1920, Estruturalismo e Nova Crítica entre os anos 50 e 70 (Araújo, 2020), após um grande período em que os estudos literários estavam voltados para elementos externos a obra literária (Wellek, Warren, 2003), de modo que gerou certo embate entre os que defendiam o

historicismo e aqueles que preferiam o imanentismo (Ceserani, 1990 *apud* Moura, 2013).

Literatura e ensino

Ao pensar o texto literário, é preciso observar que a literatura é uma arte e como tal não pode ser estudada sem levar em conta os valores subjetivos da obra. A definição do que vem a ser essa arte não é fechada, tão pouco fixa, podem-se encontrar diversos conceitos nos manuais de Teoria Literária. Um dos mais aceitos, mas que tem sido colocado à prova constantemente pelos pós-estruturalistas, é que o que faz um texto literário são as características que formam a literariedade, o que já foi explicado quando falamos de Jakobson.

Nessa toada, as literaturas infantil e juvenil têm uma relevância histórica expressiva, pois contribuíram e contribuem em larga medida para o letramento literário. Obras como *Chapeuzinho Vermelho*, *A Bela e a Fera*, *Cinderela*, e tantos outros clássicos infanto-juvenis, que foram adaptados e readaptados para o cinema, teatro e musicais, todos eles ecoam ainda hoje em diversas partes do mundo, sendo considerados *best-sellers*. Sob essa perspectiva, a literatura juvenil pode ser uma grande aliada para a formação de leitor literário, visto que por meio de textos leves é possível representar, contextualizar e ensinar fatos interessantes. Dessa maneira, o ensino torna-se mais dinâmico, divertido e simples; são textos que permitem uma melhor associação e interpretação por terem em seu conteúdo temas relevantes aos leitores:

De forma ampla e generalizada, os principais interesses dos jovens adultos e adolescentes em todos os tempos têm sido o conhecimento do próprio corpo, as relações sociais, afetivas, amorosas e sexuais, as dificuldades de relacionamento em família e com amigos. Publicações recentes tratam de preconceitos raciais, sexuais, de gênero, sociais, financeiros; de problemas em família, separação dos pais, abuso sexual, dificuldades de diálogo, disputas entre irmãos; de iniciação sexual, gravidez e aborto, da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; de crianças e adolescentes em situação de rua, de problemas políticos etc. (Leahy-Dios, 2005, p. 40).

No Brasil, segue-se um paradigma para o ensino de literatura, que não tem proporcionado uma formação de qualidade para os egressos da educação básica (Cereja, 2005 *apud* Santos; Reis; Nascimento, 2016). No ensino fundamental, por exemplo, o ensino de literatura se restringe à leitura de alguns contos e crônicas e, no ensino médio, os alunos são expostos a romances. Nesse sentido, vale ressaltar que é necessário que haja uma transição antes de inserir livros mais densos na grade curricular. Outro ponto a ser destacado é que, no ensino médio, o aluno dificilmente lê os livros propostos em sua totalidade, acessando apenas trechos ou fragmentos da obra, e o professor, por sua vez, apresenta resumos e adaptações cinematográficas, quando muito, impossibilitando o aluno de ter acesso ao texto integral. Com esse paradigma claramente:

Não se formam leitores com fragmentos de texto, com leituras esporádicas, com a simples adição de mais uma atividade escolar. Não se formam leitores em programas de leitura onde não haja espaço para a escolha individual, para o interesse próprio, para a busca pessoal de respostas. Por tudo isso se percebe que não se pode atropelar o processo (Cunha, 2008, p. 66).

É evidente que dentro de uma sala de aula torna-se utópico fazer com que todos os discentes presentes se interessem pelo texto abordado pelo professor, no entanto convém que nos esforcemos para atrair o maior número de alunos. Diante disso, os contos de fadas são narrativas cujo universo repleto de bruxas, reis, rainhas, príncipes, fadas e animais falantes pode ter uma melhor recepção. Nesse universo, os conflitos vividos por tais personagens são sempre resolvidos por meio de elementos mágicos. A criança transfere essas personagens para o seu mundo, acreditando que os seus problemas existenciais podem ser solucionados da mesma forma, ou seja, por intermédio da magia. Assim, o leitor mirim encontra-se no “universo da fantasia”, pois o conto de fadas, como explicita Bruno Bettelheim (1980), projeta o alívio de todas as pressões, uma vez que não só oferece formas de resolver problemas, mas também promete uma solução “feliz” para eles (Gonçalves, 2009) e com isso, talvez, o interesse pela leitura seja potencializado.

Antônio de Pádua Dias da Silva (2016) em seu livro *O ensino de Literatura hoje da crise do conceito à noção de escritas* fez uma crítica sobre

o ensino de literatura na educação básica. O autor realizou uma pesquisa no ensino básico, com os três anos do ensino médio, com a participação de 96 informantes. Verificou que 79,22% dos alunos que gozam do hábito de leitura, leem obras que se afastam do cânone escolar e acadêmico, isto é, deixam de lado obras de Literatura. Baseado nesse dado, é possível inferir que nossos alunos leem, mas como já mencionado anteriormente, só não leem aquilo que é esperado pela escola. Conclusão à qual o autor também chega: “Esse dado se torna bastante relevante no contexto da tese aqui defendida, porque é um retrato do que o jovem está lendo atualmente” (Silva, 2016, p. 139).

Alguns educadores, por vezes, negligenciam a necessidade de manejar a fala com os alunos, isto é, não menosprezar as obras mencionadas pelo discente. Assim, deve-se evitar, por exemplo, dizer que determinada obra não é literatura, sugerindo a leitura de obras mais consideradas, ou seja, “verdadeiros livros” ou rotulando certas atividades como meramente uma perda de tempo como a leitura de “subliteratura” (Silva, 2023). Essas atitudes não se mostram apropriadas, visto que só contribuem para o afastamento do aluno:

continuamos afirmando que os alunos não leem, que há uma crise da leitura na Educação Básica, que os estudantes não conseguem atingir os níveis mínimos de verificação de interpretação textual e de mundo? Deveremos insistir nesse discurso monótono, exclusivista, excludente, discriminatório, culpabilizando toda uma geração pela falta de empatia pelos textos e linguagens de 143 séculos atrás? Não deveríamos, nós, formadores de professores de Língua Materna, professores da Educação Básica, construtores de currículos para a Educação Básica, inverter a pergunta e tomar a consciência de por que continuo insistindo na Literatura como único modo de ler a “arte Literária”? (Silva, 2016, p. 142).

O motivo muito provavelmente está ancorado no fato de os cursos estarem, em parte, presos a visões elitistas da literatura, especialmente, no campo teórico ou nas correntes literárias que privilegiavam apenas uma parte do sistema literário, qual seja o texto. Com a consolidação dos Estudos Culturais e dos estudos de Teoria e Estética da recepção e do efeito, o leitor assume uma posição de privilégio, fazendo; portanto, parte da literatura. Todavia, a figura do leitor ainda é, ao menos no ensino básico, preterida.

O cânone literário e a escola

A literatura é uma forma importante de comunicação e ensino. Durante as correntes imanentistas do século XX houve um período de pesquisas intrínsecas no estudo de literatura, ou seja, a obra era colocada como ponto principal da discussão. Em outras palavras, o historicismo e sociologismo são ofuscados e a estética torna-se núcleo do debate. Em vista do exposto, a nossa proposta, por seu turno, tenta equilibrar uma argumentação baseada no gosto, ou seja, o aluno como centro, mas sem perder de vista a estética do texto literário. No âmbito dessa discussão, Antonio Candido assevera que a literatura só é literatura quando constituída por três elementos básicos: “a existência de um conjunto de produtores literários”, “um conjunto de receptores”, bem como a de “um mecanismo transmissor, que liga uns a outros” (Candido, 2009, p. 25).

Do que foi estabelecido por Antonio Candido, são trazidos à cena; portanto, as figuras do autor, do leitor e da obra, respectivamente. Esses três elementos compõem o sistema literário candiano⁶. Com efeito, o leitor tem papel fundamental, uma vez que sem ele a literatura deixa de existir e perde sua principal, mas não exclusiva, função: interação com o leitor. Conforme as considerações de Umberto Eco (2020), é necessário um posicionamento ativo do leitor nessa interação, momento em que ele preencherá as lacunas deixadas pelo texto literário que é naturalmente “incompleto” (Eco, 2020, p. 73) e atualizará o texto, revelando o “não-dito”.

Desta feita, considerando a tese proposta por Marisa Lajolo, a literatura é essencial para um paradigma educacional livre de autoritarismo, o que é alcançado quando há uma democratização nas escolhas das obras, em outras palavras, a cidadania não pode ser plenamente exercida e a literatura apropriada, se o professor ou a escola não fornece a possibilidade de literaturas outras para além das canônicas presentes no currículo.

É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o

⁶ Os elementos que constituem esse sistema estão longe de serem simples ou autoexplicativos, na concepção Candiana. Por razões de foco, não entraremos no mérito da discussão. Para tanto, Cf. Rallo (2005), Candido (2009; 2023).

cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas por que precisa ler muitos (Lajolo, 2000, p. 106)⁷.

Ainda há motivos para se pensar que a literatura é caminho singular para a liberdade do homem, posto que

A literatura constitui modalidade privilegiada de leitura, em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados. Mas, se a leitura literária é uma modalidade de leitura, cumpre não esquecer que há outras, e que essas outras desfrutam inclusive de maior trânsito social. Cumpre lembrar também que a competência nessas outras modalidades de leitura é anterior e condicionante da participação no que se poderia chamar de capital cultural de uma sociedade e, conseqüentemente, responsável pelo grau de cidadania de que se desfruta o cidadão (Lajolo, 2000, p. 105).

A pesquisadora evidencia que a leitura literária é uma modalidade de leitura, contudo não se deve esquecer que há outras. Ela não faz distinção ao tipo de literatura, diferentemente de alguns teóricos que insistem em diminuir e desacreditar as obras não consagradas:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (Soares, 2006, p. 21).

Por consequência, não é proveitoso o não uso de *best-sellers* e literatura juvenil na escola, mas o uso prematuro de obras clássicas que não se revelam favoráveis à formação do leitor que ainda não tenha desenvolvida uma bagagem literária suficientemente adequada para avançar a um próximo nível, conforme asseverado por Leyla Perrone-Moisés (2016) ao discutir semelhante questão. A antecipação pode se tornar um problema na formação desses alunos enquanto leitores, visto que parte deles não possui hábito de leitura literária nem com textos contemporâneos, de tal forma que a leitura de textos escritos com um português requintado poderá diminuir as chances de atraí-lo bem como de formá-lo enquanto leitor. Assim, parece-

⁷ Foi utilizada uma versão escaneada, a paginação pode não corresponder ao livro impresso.

nos razoável a escola, em um primeiro momento, desenvolver o gosto pela literatura, nos termos de Márcia Abreu (2006).

Outrossim, pode-se imaginar que alunos do ensino médio, etapa em que efetivamente há o ensino de literatura, já tiveram a formação de uma base ao longo dos 4 anos do ensino fundamental II. Ocorre que isso não encontra respaldo na realidade do caso concreto, visto que: a) não existe disciplina de literatura no ensino fundamental; b) ela é ensinada, quando é, junto da disciplina de língua portuguesa e/ou redação. Então, deve-se partir do pressuposto que a formação literária do aluno, na prática, acontece a partir do primeiro ano do ensino médio, momento em que ele terá, ao menos é o que a Base Nacional Comum Curricular prevê, contato com os principais conceitos dos estudos literários, bem como com as principais obras (ainda que elas não sejam satisfatoriamente abordadas pelo professor).

Outrossim, a boa literatura possui sua complexidade e por essa exata razão deve ser estudada na escola, ambiente em que o aluno terá subsídios do professor para desemaranhar potenciais embaraços linguísticos. Apropriando-nos do exemplo de Leyla Perrone-Moisés, o aluno de física não inicia seus estudos pela equivalência de massa e energia representada pela fórmula $E=mc^2$, de Albert Einstein, mas pelos fundamentos gerais da física, o mesmo deve ser feito com o ensino de literatura.

Com efeito, a teórica, crítica e professora, por outro lado, alerta para o risco da substituição da literatura por produtos culturais mais palatáveis, o que para ela é uma “irresponsabilidade”, continua: “Além de privar os alunos do conhecimento de sua herança cultural [...]” (Perrone-Moisés; Andrade; Maia, 2016, p. 12), completa asseverando que o argumento de democratização “como nivelção baseada na “realidade dos alunos” redundando em injustiça social” (Perrone-Moisés; Andrade; Maia, 2016, p. 12). Desse modo, “Oferecer ao aluno apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar seus conhecimentos, e privá-lo de um bem a que ele tem direito” (Perrone-Moisés; Andrade; Maia, 2016, p. 12) e tal direito, conforme já foi discutido por Antonio Candido (2023) é indispensável a todo ser humano. Não só a comida, a casa e a saúde são necessárias, de tal maneira que tanto os bens compressíveis quanto os incompressíveis são impreteríveis a qualquer cidadão: “Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?” (Candido, 2023, p. 187). Ademais, o ensino

de literatura deve “elevar progressivamente o nível dos alunos, alargar seus repertórios e aprimorar sua proficiência linguística” (Perrone-Moisés; Andrade; Maia, 2016, p. 12).

À vista disso, a utilização inadequada da literatura, isto é, um manejo técnico, ou seja, o uso bancário (Freire, 1987) pouco contribui para uma formação crítica do aluno. Esse paradigma acontece quando, em apertado resumo, apresenta-se características estéticas de um período literário, escolhe-se um fragmento de texto e por fim solicita-se ao aluno que identifique ali as características que foram ensinadas anteriormente. Isso não potencializa a leitura literária do aluno, tampouco o levará a uma real crítica do texto, ou seja, o aluno não assumirá uma postura interpretativa (Durão; Cechinel, 2022). Trata-se mais de um exercício de percepção e relação do que de reflexão⁸.

Não há, porém, problema numa aula de literatura ensinar o professor a seguir um paradigma histórico-nacional, isto é, ensinar que durante o Barroco as pessoas estavam em um momento conflituoso em razão da reforma e contrarreforma da igreja e que isso refletiu nas obras literárias de diferentes maneiras: linguagem extremamente erudita, exagero na escrita e na construção das ideias, antíteses etc., pelo contrário: isso deve ser objeto de discussão. No entanto, qual a importância de o aluno saber dessas características se ele não lerá a obra e não a discutirá? Assim, propomos que deve existir um balanceamento nas discussões histórico-nacionais, críticas e teóricas.

Por fim, conforme já observamos, não digamos que elas, as obras que fazem parte do nosso cânone, não devam ser efetivamente lidas e trabalhadas — mesmo porque urge que retornemos a elas cada vez mais —, todavia como asseverado ao longo do texto: não se pode preterir as obras do tipo *best-seller* justamente por serem mais bem recepcionadas pelo público aqui em questão, esses textos devem ser gerenciados para a formação do leitor literário, como uma preparação, um trampolim para alcançar novas experiências. Após o preparo, a introdução e a formação do gosto, ainda que paulatinamente, as obras que fazem parte do cânone literário brasileiro serão melhores experienciadas. Ao que pese a leitura literária estar intimamente ligada ao letramento literário, usar obras com

⁸ Poderia aprofundar a questão pensando no absurdo que é recortar um excerto de Grande Sertão: Veredas e pedir para que o aluno ali encontre características do Modernismo brasileiro. É uma barbaridade pensar que excertos de livro são suficientes para formar leitores ou, ainda, para determinar a estética de um período literário.

linguagem mais distante da atual pode prejudicar o aluno, além de, talvez, afugentá-lo da leitura (Cosson, 2012).

O método e a literatura

Esse paradigma, histórico-nacional ou historiográfico (Cosson, 2020), de ensino consiste, basicamente, numa apresentação do contexto histórico e social da época, bibliografia do autor e leitura, quando há, de fragmentos de textos. Essa forma de ensino privilegia essencialmente os elementos externos ao texto literário. Nabil Araújo em aula aberta na Universidade Mackenzie nos alerta que essa forma de ensino de literatura também tem sido utilizada no ensino superior (Programa de Pós-graduação em Letras, 2022).

Nessa seara, temos que o não trato direto do texto literário acaba por levar os alunos, seja do ensino básico ou superior, a não desenvolverem intimidade e experiência estética com a literatura, logo o discente nunca terá uma formação integral e sólida com a literatura. Esse afastamento do texto literário parece contribuir para, hoje, nós termos no ensino superior o desenvolvimento de muitos trabalhos temáticos, isto é, a monografia, dissertação ou tese discute os aspectos sociais, culturais, raciais e de gênero, mas não o texto literário em si.

A leitura literária é uma prática individual e pessoal, logo não convém à escola, ao governo, ao professor e mesmo à família impor 100% do que o aluno deve ou não ler, visto que isso pouco contribui para a formação de leitores, além de ser responsável por

Terapeutiza [r] a educação, valendo-se de um conceito de 'formação integral' que significa, não o confronto produtivo do indivíduo com o mundo da cultura, mas sim a consciência de que os sujeitos são compostos de uma dimensão afetiva que deve ser cultivada pelas chamadas 'competências sócio-emocionais' — amabilidade, autogestão, engajamento com os outros, resiliência emocional, abertura ao novo (Durão; Cechinel, 2022, p. 71).

Assim sendo, o ensino de história da literatura é exclusivo do professor, uma vez que a aula, por esse paradigma, é por excelência expositiva e com pouco espaço para o diálogo (Rezende; Dalvi, 2013). O aluno não participa além disso e, ironicamente, as aulas de literatura estão distantes da leitura do livro literário. É motivo de questionamento: por que não há leitura nas aulas de literatura? A leitura na escola tem importância, visto que a fabulação é uma necessidade (Candido, 2023) e sem ela não haverá o desenvolvimento de habilidades importantes para uma formação integral. A palavra conecta-se ao homem por meio da linguagem literária que está intimamente ligada ao contexto social e cultura do indivíduo. A humanização do homem é feita partir da literatura, segundo Candido (2023), e a leitura como faculdade e prática coletiva sempre objetivando a reflexão da natureza e do social. Por esse mesmo caminho, Lajolo (2000) disserta que a escolarização é o modo pelo qual leitores podem entrelaçar os conhecimentos sociais e do mundo, “a leitura da palavra à leitura da palavramundo” (Freire, 1987).

Se por um lado existe uma espécie de “vale tudo”, em que todo tipo de texto é permitido, sob o argumento de democratizar e não elitizar o ensino de literatura, por outro mantém-se um, para utilizar a expressão de Nabil, “autoritarismo canônico” sem que as duas formas levem o aluno da educação básica “a desenvolver a competência crítica “ (Araújo, 2017, p. 36). Vejamos o que o autor comenta a respeito da pedagogia presente nos estudos literários no que diz respeito à formação de futuros professores literatura.

Não pode haver modificação efetiva na pedagogia literária de nível médio sem mudança efetiva na pedagogia literária de nível superior (voltada para a formação do professor da educação básica). Em nossos cursos de Letras, contudo, essa preocupação pedagógica com uma prática voltada para a formação do futuro docente tende a ser negligenciada em favor de um conteúdo puramente teórico, provavelmente na confiança de que a referida dimensão prático-pedagógica será contemplada pelas disciplinas que o graduando deve cursar na Faculdade de Educação (“Didática”, “Estágio supervisionado”, “Práticas pedagógicas em avaliação da aprendizagem”, etc.). Sem negar a importância destas disciplinas, o fato é que quase nunca o conteúdo teórico específico abordado em Teoria da Literatura se verá devidamente relacionado com a prática pedagógica exercitada

por elas, gerando-se, com isso, certa “esquizofrenia” acadêmica do graduando em Letras quanto à literatura: dominará um conteúdo teórico desprovido de uma prática pedagógica que lhe seja inerente e exercerá uma prática pedagógica desvinculada do conteúdo teórico específico assimilado nas disciplinas de Teoria da Literatura (Araújo, 2017, p. 37).

Nesse diapasão, acrescenta-se, ao exposto por Nabil, outro problema: cada vez mais as disciplinas específicas da área de letras têm sofrido drástica redução, ao passo que as pedagógicas nas últimas reformas têm ocupado cerca de 50% do currículo de graduação, sem que isso tenha resultado em uma formação mais sólida de licenciados, pelo contrário, a defasagem de professores de língua e literatura está em um nível preocupante (Souza, 2016). Formam-se professores de letras que não dominam as técnicas mais básicas de crítica e teoria literária, sintaxe, produção de textos.

Considerações Finais

As discussões sobre ensino de literatura desenvolvidas em cursos de estudos literários ainda são tímidas. O trabalho visou comentar a viabilidade do uso de obras do tipo *best-seller* para o ensino de literatura na educação básica, uma vez que atualmente a literatura, como arte de entretenimento que é, tem competido com produtos supostamente mais atraentes como a internet, ou com as redes sociais, Netflix entre outras coisas, tendo, portanto, a literatura perdido certo espaço nesse âmbito, sobretudo quando existe a necessidade de realizar leitura de obras complexas, algo que já havia sido diagnosticado por Antonio Candido na década de 50, ao comentar sobre rádio e cinema que figuravam como “meios expressivos novos” que poderiam colocar em xeque a tradição literária (Alves, 2011):

Antes que a consolidação da instrução permitisse consolidar a difusão da literatura literária [...], estes veículos possibilitaram, graças à palavra oral, à imagem, ao som (que superam aquilo que no texto escrito são limitações para quem não se enquadrou numa certa tradição), que um número sempre maior de pessoas participasse de maneira mais fácil dessa quota de sonho e de emoção que

garantia o prestígio tradicional do livro. E para quem não se enquadrava numa certa tradição, o livro apresenta limitações que aquelas vias superaram, diminuindo a exigência de concentração espiritual (Candido, 1985, p. 137).

Em vista disso, constatamos que obras que fogem do cânone escolar, mesmo diante dos novos meios expressivos, podem ser uma opção viável a fim de despertar não só o gosto pela leitura, mas também para auxiliar no desenvolvimento da crítica literária, mesmo porque na escola o que se ensina (ou deveria ser ensinado) é crítica, dado que não existe a possibilidade de se ensinar literatura, conforme observa Northrop Frye:

A física é um corpo organizado de conhecimento sobre a natureza, e quem a estuda diz que está aprendendo física, não natureza. A arte, como a natureza, tem que ser distinguida do estudo sistemático dela, que é a crítica. É, pois, impossível “aprender literatura”: aprende-se sobre ela em certa medida, mas o que se aprende, transitivamente, é a crítica de literatura. De modo semelhante, a dificuldade frequentemente sentida em “ensinar literatura” emerge do fato de que isso não pode ser feito: a crítica da literatura é tudo o que pode ser diretamente ensinado (Frye, 1957, p. 11).

Do mesmo modo Antonio Candido (1988) e Nabil Araújo (2017) argumentam que o que se ensina é crítica literária. Diante disso, cremos que a crítica possa ser desenvolvida desde as obras menos complexas esteticamente até as mais desenvolvidas, como *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa. Para tanto não é necessário um jogo de elitismo entre as obras, mas um movimento que equilibre estética, crítica e gosto, com especial atenção aos elementos formais da obra.

Referências

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: Literatura e leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALVES, Luis Alberto Nogueira. Sobre a Formação da Literatura Brasileira. *O eixo e a roda*: v. 20, n. 1, p. 87-102, 2011.
- AMORIM, Marcel Álvaro de; LINS DA SILVA, Mariana Roque. O ensino de literaturas na Linguística Aplicada brasileira. *Raído*, [S. l.], v. 14, n. 36, p. 163–189, 2020. DOI: 10.30612/raido.v14i36.11695. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/11695>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- ARAÚJO, Nabil. Literatura e ensino - da crítica literária. *Rev. Bra. Lit. Comp*, v. 19, n. 32, p. 26-42, 2017.
- ARAÚJO, Nabil. *Teoria da Literatura e História da Crítica: Momentos decisivos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020.
- BARBOSA, Begma Tavares; CAIXEIRO, Laís Mendes; LIMA, Tamires Gomes; ELPES, Michel Lima. A literatura na escola: escolhas de jovens leitores. *PRINCIPIA*, Juiz de Fora, v., p. 68-83, 2009.
- BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fadas*. São Paulo: Paz Terra, 1980.
- BLOOM, Harold. *O cânone ocidental*. Lisboa: Temas e Debates, 2013 [1997].
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2009.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e Cultura de 1900 a 1945. In: CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985, p. 109-138.

CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. 1º ed. São Paulo: Todavia, 2023.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *vários escritos*, 3º ed. São Paulo: Duas cidades, 2023 [1995], p. 183-209.

CANDIDO, Antonio. *O método crítico de Sílvio Romero*. São Paulo: EdUSP, 1988.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Imprensa Oficial/Editora Unesp, 2009.

CHKLOVSKI, Viktor. A arte como procedimento. In: TODOROV, Tzvetan. *Teoria da literatura: textos dos formalistas russos*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Unesp, 2013.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 2020.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Acesso à leitura no Brasil. In: AMORIM, Galeno (org.) *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008, p. 49-60.

DURÃO, Fabio Akcelrud; CECHINEL, André. *Ensinando literatura: a sala de aula como acontecimento*. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 [1987].

FRYE, Northrop. *Anatomia da crítica: quatro ensaios*. Trad. de Marcus de Martini. São Paulo: É Realizações, 2014 [1957].

GONÇALVES, Laiza Karine. *A leitura do conto de fadas e o desenvolvimento do imaginário infantil*. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura). Programa de Pós-graduação em Letras da PUC-RS. Porto Alegre 2009.

HOLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera (orgs.). *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis: Vozes, 2011.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEAHY-DIOS, Cyana. A educação literária de jovens leitores: motivos e desmotivos. Em: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania (org). *Questões de literatura para jovens*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005, p. 33-56

LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturas brasileiros*. São Paulo: Summus Editorial, 1977.

MENDES, Leonardo. Pardal Mallet, naturalismo e modernidade no Brasil oitocentista. *Revista Graphos*, vol. 24, nº 2, p. 29-48, 2022.

MENDES, Leonardo.; MOREIRA, Aline. Alfredo Gallis (1859-1910), pequeno naturalista. *Convergência Lusíada*, v. 32, n. 46, p. 358-385, 9 out. 2021.

MENDES, Leonardo.; SANTOS, Marina Pozes Pereira dos. Livro de uma sogra (1895), de Alúcio Azevedo (ou “como conservar o amor sexual”). *Via Atlântica, [S. l.]*, v. 24, n. 1, p. 328-358, 2023. DOI: 10.11606/va.i43.196964. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/196964>. Acesso em: 18 fev. 2024.

MOURA, Aline da Almeida. *A arte de escrever histórias: Experimentos contemporâneos de historiografia literária*. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=30022@1>. Acesso em: 22 set. 2023.

PAZ, Eliane Hatherly. Massa de qualidade. In: *I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2004.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

PERRONE-MOISÉS, Leyla; ANDRADE, Fábio; MAIA, Eduardo Cesar. (Entrevista) Entrevista com Leyla Perrone-Moisés. *Estudos Universitários*, [S. l.], v. 33, n. 1/2, p. 6–12, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/256440>. Acesso em: 19 mar. 2024.

Programa de Pós-graduação em Letras [Nabil Araújo]. *Literatura na Educação Básica: por que, o que e como ensinar?* - Com Prof. Nabil Araújo (UERJ). *Youtube*, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=abgCvaPmlKo>. Acesso em: 11 Ago. 2024.

REIMÃO, Sandra. Sobre a noção de *best-seller*. *Portal Metodista*, [S. l.], n. 18, p. 53-60, 1992.

REZENDE, Neide; DALVI, Maria; Faleiros, Rita (org). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, Mônica de Menezes. *Por um lugar para a literatura infantil/juvenil nos Estudos Literários*. 2011. 268f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Ray da Silva; REIS, Camila dos Santos; NASCIMENTO, João Paulo de Andrade. Literatura na sala de aula: novo olhar perante o ensino-aprendizagem da língua materna. *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, v. 9, n. 9, p. 1-15, 2016.

SILVA, Antônio de Pádua. *O ensino de literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas*. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba, 2016.

SILVA, Gabriel Felipe da. Os percalços no ensino de Literaturas. In: AZEVEDO, MARCELA; LOPES, T. W. R. S.; SILVA, A. S.; PINHEIRO, I.

C. (org.). *Linguagem e Literatura: democracia e resistência*. 1 ed. São Paulo*: Literano, 2023, v. 1, p. 334-347.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2006.

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

SODRÉ, Muniz. *Teoria da Literatura de Massa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Teoria da Literatura, trajetória, fundamentos, problemas*. São Paulo: É Realizações, 2018.

SOUZA, Roberto Acízelo. *Um pouco de método: nos estudos literários em particular, com extensão às humanidades em geral*. 1ª. ed. São Paulo: É realizações, 2016.

WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.