



Revista  
**Educar Mais**

## Literatura Contemporânea na Escola: Um ponto de partida para despertar a paixão pela Leitura a partir da obra Harry Potter e a Pedra Filosofal

*Contemporary Literature in School: A starting point to inspire a love for reading through Harry Potter and the Philosopher's Stone*

*Literatura Contemporânea en la Escuela: Un punto de partida para despertar la pasión por la lectura a partir de Harry Potter y la piedra filosofal*

Izza Karen Amaral Ponte<sup>1</sup>



•

Marcos Aparecido Pereira<sup>2</sup>



### RESUMO

O artigo discute como a literatura contemporânea pode aproximar estudantes do Ensino Médio da leitura literária, tendo como eixo Harry Potter e a Pedra Filosofal (1997), de J. K. Rowling. Parte do diagnóstico da redução da escola como espaço de leitura (Retratos da Leitura no Brasil, 2024) e fundamenta-se em Candido (2011), Cosson (2006) e Bordini e Aguiar (1993), articulando letramento literário e Estética da Recepção. A pesquisa qualitativa foi realizada com turmas da 1ª série em uma escola particular de Primavera do Leste (MT), por meio de observação participante e registros das atividades. A prática incluiu escolha de títulos contemporâneos, leitura compartilhada, análise da adaptação cinematográfica e comparação entre livro e filme. Os resultados indicam que valorizar preferências juvenis amplia o engajamento e favorece a formação de leitores, articulando obras contemporâneas e clássicas no currículo.

**Palavras-chave:** Literatura contemporânea; Letramento literário; Ensino de literatura; Harry Potter; Leitura juvenil.

### ABSTRACT

*The article discusses how contemporary literature can bring high school students closer to literary reading, using Harry Potter and the Philosopher's Stone (1997) by J. K. Rowling as its central focus. It is based on the diagnosis of the decline of the school as a space for reading (Retratos da Leitura no Brasil, 2024) and draws on Candido (2011), Cosson (2006), and Bordini and Aguiar (1993), articulating literary literacy and Reception Theory. The qualitative research was conducted with first-year high school classes in a private school in Primavera do Leste (MT), using participant observation and activity records. The practice included the choice of contemporary titles, shared reading, analysis of the film adaptation, and comparison between book and film. The results indicate that valuing students' preferences increases engagement and fosters reader development by articulating contemporary and canonical works in the curriculum.*

**Keywords:** Contemporary literature; Literary literacy; Literature teaching; Harry Potter; Youth reading.

### RESUMEN

*El artículo analiza cómo la literatura contemporánea puede acercar a los estudiantes de Educación Media a la lectura literaria, tomando como eje Harry Potter y la piedra filosofal (1997), de J. K. Rowling. Parte del diagnóstico de la reducción de la escuela como espacio de lectura (Retratos da Leitura no Brasil, 2024) y se*

<sup>1</sup> Licenciada em Letras e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen) do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Cuiabá/MT – Brasil. E-mail: izzaamaral18@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Estudos Literários, Professor Colaborador do Programa de Mestrado em Ensino (PPGEN) do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT-Cuiabá) e Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Vilhena/RO – Brasil. E-mail: marcos.aparecido@unir.br

*fundamenta en Candido (2011), Cosson (2006) y Bordini y Aguiar (1993), articulando el letramiento literario y la Estética de la Recepción. La investigación cualitativa se realizó con estudiantes del primer año de Educación Media en una escuela privada de Primavera do Leste (MT), mediante observación participante y registros de actividades. La práctica incluyó la elección de títulos contemporáneos, lectura compartida, análisis de la adaptación cinematográfica y comparación entre libro y película. Los resultados indican que valorar las preferencias juveniles amplía la participación y favorece la formación de lectores, articulando obras contemporáneas y canónicas en el currículo.*

**Palabras clave:** *Literatura contemporánea; Letramiento literario; Enseñanza de la literatura; Harry Potter; Lectura juvenil.*

## 1. INTRODUÇÃO

O prazer literário, sem dúvidas, reflète uma característica essencial da experiência de leitura, embora nem sempre seja reconhecido no contexto escolar. Como observa Lewis (2020), grande parte dos nossos livros, com algumas exceções, prioriza o lazer e a fruição descompromissada em vez da densidade complexa, o que ratifica que a fruição e o deleite fazem parte do próprio gesto de ler. Nesse sentido, entendemos que a leitura literária não deve ser limitada a finalidades estritamente utilitárias, configurando-se como espaço de experiência estética por meio do qual o sujeito pode compreender o mundo sob várias perspectivas. Diante disso, quando incorporamos o prazer pela leitura às práticas pedagógicas, esse entendimento amplia as possibilidades formativas do texto literário, o que pode favorecer o desenvolvimento da imaginação, reflexão e sensibilidade, aspectos inerentes à vida em sociedade.

Apesar de reconhecermos a importância da literatura na escola, constatamos que esta não se materializa no contexto escolar com ênfase, especialmente no que diz respeito ao prazer e à fruição estética. Isso se dá por diversos motivos: carências de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do leitor; falta de incentivo e materiais aos profissionais da educação; foco majoritário em editais de vestibulares; repertório e perspectivas de leitura literária dos docentes, além de diversas outras razões. Esses apontamentos por si só nos fazem chegar à seguinte conclusão: os motivos da pouca leitura literária na escola são multifacetados e, certamente, exigem medidas complexas para atenuá-los.

No contexto escolar, quando a literatura é ensinada, os estudantes se deparam, frequentemente, com obras pertencentes ao cânone (seja pela cartilha dos vestibulares, seja pelo segmento das escolas literárias) e, apesar de sabermos a importância dos clássicos, percebemos que os livros pertencentes ao universo dos estudantes não são bem recebidos pela escola. Essa prática contraria um dos fatores essenciais para a recepção da obra por parte do leitor: a bagagem e a vivência de quem lê. Por isso, é importante propor práticas de leitura que se conectem com o universo do estudante, a fim de que este crie uma relação autêntica com a literatura. Ou seja, para além do desenvolvimento crítico e cognitivo, é necessário valorizar uma leitura que desperte interesse e gosto, já que quando a obra se conecta com a experiência do leitor, o processo de atribuir sentidos se torna mais natural e prazeroso.

Diante disso, a presente pesquisa buscou analisar a possibilidade de conexão entre o estudante e a leitura por meio da literatura contemporânea, a partir de uma prática realizada com uma turma da 1ª série do Ensino Médio, em um colégio particular no município de Primavera do Leste (Mato Grosso). Para isso, usou-se, como obra central, Harry Potter e a Pedra Filosofal (1997), da escritora J. K.

Rowling. Esse livro pertence a uma saga composta por sete volumes, os quais povoaram (e ainda povoam) o universo juvenil, seja pelos livros, seja pelas adaptações cinematográficas; o que, certamente, as coloca na categoria de *best-sellers*, já que, entre as várias traduções, cerca de 600 milhões de cópias foram vendidas em todo o mundo.

Assim, o objetivo deste artigo consiste em analisar de que modo a literatura contemporânea pode aproximar o estudante da leitura literária, promovendo uma relação de identificação e interesse. O artigo está organizado da seguinte forma: na primeira parte, apresenta-se a contextualização da proposta e as bases que orientaram a prática; na segunda, descrevem-se as etapas desenvolvidas com os alunos; e, por fim, discutem-se os resultados observados e as considerações decorrentes da experiência.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o objetivo de compreender os motivos pelos quais a literatura contemporânea pode favorecer a aproximação entre os jovens e os livros, é necessário, antes, examinarmos o panorama atual da leitura literária no contexto escolar e refletir de que forma os *best-sellers* entram nesse cenário.

### 2.1 A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

O ensino de literatura no ambiente escolar tem sido amplamente debatido, uma vez que a formação do leitor literário exige, atualmente, um trabalho que apresente o texto em suas diversas possibilidades de leitura e que considere as particularidades e experiências individuais de cada estudante. Contudo, quando discutimos sobre a formação do leitor, nos deparamos com uma lamentável realidade: para muitos estudantes, a escola não se configura como um espaço que favoreça a construção do gosto pela leitura literária.

Prova disso são os dados da 6ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2024): há uma diminuição expressiva do espaço escolar como ambiente de leitura (espaço este que historicamente sempre apresentou desafios em relação ao ato de ler). O levantamento revela que, ao longo dos últimos anos, a sala de aula deixou de ser o principal ambiente na prática leitora dos estudantes, com índices cada vez menores de leitura e de indicação de obras pelos professores. Essa redução mostra uma falha nas políticas e nas práticas pedagógicas voltadas à formação de leitores, o que corrobora o afastamento do aluno em relação à literatura e reforça a percepção de que a escola pouco se constitui como um ambiente de leitura prazerosa. Segundo a pesquisa:

A sala de aula, que era citada por 33% dos entrevistados em 2011, cai para 19% em 2024. A queda também aparece de 2019 (23%) para 2024 (19%). As leituras também caem nas bibliotecas (em geral), de 20% para 14%, e nas bibliotecas escolares, conforme apresentado a seguir, nas indicações de livros pelos professores. [...] e, de 11 a 17 anos, somente 18%” afirmam ter lido por indicação do professor (*Retratos da Leitura no Brasil*, 2024, p. 38).

Essa situação se agrava quando consideramos que, diante das múltiplas distrações tecnológicas, o livro perdeu ainda mais espaço na rotina dos jovens; torna-se difícil disputar atenção com ferramentas digitais que estimulam respostas imediatas e proporcionam prazer instantâneo. Ilustração desse cenário é que 78% dos brasileiros usam o tempo livre na internet, 71% estão nas redes sociais trocando mensagens e apenas 20% afirmam ler livros nesse período (*Retratos da leitura no Brasil*,

2024). Além disso, “91% das pessoas com nível superior utilizam o tempo livre na internet — e, entre elas, somente 35% declararam ler livros” (Retratos da leitura no Brasil, 2024, p. 29).

Quando nos deparamos com o Ensino Médio (público-alvo desta pesquisa), esse cenário ganha características ainda mais desafiadoras: a leitura literária, muitas vezes, perde espaço diante da pressão dos conteúdos programáticos (com o foco apenas nas escolas literárias) e da preparação para vestibulares (com leituras obrigatórias). Essa abordagem tende a limitar a interpretação dos textos e reduzir o espaço para que os estudantes construam suas próprias leituras, uma vez que a literatura se limita ao objetivo de acertar questões. Como observa Cosson (2006), o ensino tende a se restringir à exposição de informações, desvinculando-se da vivência dos alunos. Coenga (2010) ressalta essa perspectiva ao apontar a predominância de um ensino voltado aos vestibulares, no qual a literatura se converte em atividade mecânica, esvaziada de seu potencial estético e formativo.

Além disso, cabe ressaltarmos o papel do professor nesse cenário. Sem dúvidas, sabemos das diversas dificuldades que o docente enfrenta: falta de materiais, incentivo e formação continuada; salas de aula lotadas, entre outras questões. Contudo, não há dúvidas de que a sua influência é decisiva na formação de leitores. Os dados revelam, entretanto, um quadro preocupante: 62% dos professores afirmaram não estar lendo nenhum livro, e 16% disseram não se lembrar do título ou do autor da última obra lida. Entre os que leem (cerca de 20%), predominam textos religiosos, sendo *Harry Potter*, de J. K. Rowling, um dos poucos títulos literários citados. Além disso, o percentual de docentes que afirmam gostar de ler caiu de 63% (2019) para 54% (2024). Com baixo interesse pela literatura e repertório restrito, muitos professores enfrentam dificuldades para selecionar livros e desenvolver práticas de mediação que podem despertar o gosto pela leitura entre os alunos (Retratos da leitura no Brasil, 2024).

Essa realidade evidencia que o desafio da leitura na escola também passa pela formação dos próprios professores. Muitos conhecem as teorias sobre práticas leitoras, mas nem sempre conseguem traduzi-las em ações concretas no cotidiano escolar, pois eventualmente carecem de orientação prática e de integração entre as áreas pedagógicas. Como afirma o relatório, “muito falamos sobre a importância das práticas leitoras em salas de aula, mas a grande maioria dos professores não é leitora, e, possivelmente, não aprendeu como colocar em prática as teorias das principais correntes teóricas apresentadas pelos seus formadores” (Retratos da leitura no Brasil, 2024, p. 41).

O papel do professor como mediador da leitura é indispensável, pois cabe a ele possibilitar o contato dos alunos com os textos, orientar o processo de leitura e proporcionar a construção de sentidos a partir das experiências individuais de cada estudante. De acordo com Grazioli e Coenga (2014), formar leitores implica que o docente compartilhe suas próprias vivências como leitor, despertando nos alunos o interesse e a curiosidade pelo universo literário. Nesse mesmo sentido, (Petit, 2008, p. 161) afirma que “para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor”. Constatamos, a partir dessas reflexões, a importância do docente ser um exemplo de leitor, a fim de que os estudantes possam se inspirar e viver a literatura, pois:

para formar o leitor, vários fatores são importantes; porém, o papel do professor é imprescindível. Ele precisa gostar de literatura, tornar-se um leitor efetivo, capaz de dialogar com muitos textos, a fim de descobrir as nuances e decifrar, através do cruzamento de seus vários elementos, a sua plurissignificação. Só assim ele poderá transmitir aos alunos o seu entusiasmo como estímulo pela leitura (Coenga, 2025, p. 26).

Atualmente, ainda temos um novo (e considerável) agravante: a presença constante das redes sociais. A leitura consciente, agradável e prazerosa requer tempo e disponibilidade cognitiva, aspectos que entram em conflito com a lógica de consumo rápido de informações característica desses ambientes digitais. Mesmo quando se trata de obras que não apresentam elevada complexidade, a leitura literária exige atenção, concentração e esforço por parte do leitor, uma vez que requer processos cognitivos que se opõem à dispersão e à velocidade predominantes na cultura. Essa situação pode, até mesmo, prejudicar a qualidade da nossa leitura, pois, acostumados com a característica célere das informações digitais, podemos ter a tendência de passar essas características para os livros, o que, decerto, é contraproducente (Wolf, 2019).

Assim, a centralidade da leitura voltada ao cumprimento de editais e ao estudo das escolas literárias, somada a outros impasses estruturais, a práticas pedagógicas pouco eficazes e à distração célere e sedutora das redes sociais, compõem um contexto no qual se torna difícil vislumbrar avanços na relação entre o aluno e o livro. A resolução desses impasses demanda tempo e a atuação de vários setores; porém, iniciativas no espaço escolar se configuram como possibilidades concretas de intervenção.

Diante desse cenário, mostra-se clara a necessidade de pensarmos em práticas que aproximem o estudante da leitura literária. A própria *Base Nacional Comum Curricular* reconhece essa demanda ao afirmar que:

no Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (Brasil, 2018, p. 17).

Nesse sentido, como aborda Candido (2011), ler é um direito inalienável, insubstituível e essencial a toda população; logo, negar a literatura é o equivalente a suprimir a humanidade. Assim, quando compreendemos que o papel da escola consiste em desenvolver a cidadania, ler é, sem dúvida, um ato de humanização e pertencimento social.

Assim, formar leitores deve ser um dos objetivos centrais do contexto escolar, pois o ato de ler constitui uma necessidade humana. Para que seja possível desenvolver estratégias que fortaleçam a relação entre o estudante e a leitura, é necessário recorrer a obras que integrem a bagagem dos jovens; ou seja, textos que se conectem com suas vivências, seus olhares e suas trocas com os colegas.

Convém considerarmos práticas que promovam a paixão pela leitura. Em toda manifestação artística, falamos sobre paixão: escutamos uma música porque ela nos provoca emoções; assistimos a filmes pois eles nos fazem refletir sobre muitos aspectos, mas também porque nos entretém (e gostamos disso). Os livros também podem ser vivenciados dessa forma; ou seja, também podemos ler por prazer. Por isso, “advogamos que o trabalho com a leitura literária na escola precisa ser prazeroso e necessita ser ampliado, uma vez que este é um espaço privilegiado e, certamente, o único, para que os/as alunos/as interajam com os textos literários” (Coenga, 2025, p. 21).

Sem dúvidas, a incorporação dessa perspectiva às práticas pedagógicas não solucionará todos os problemas relacionados à leitura (que, como se sabe, são numerosos), mas pode constituir uma possibilidade palpável para atenuar o impasse, representando um ponto de partida promissor. Para

isso, a literatura contemporânea mostra-se um caminho promissor, por aproximar o universo juvenil da experiência literária. Esse tópico será abordado na próxima seção.

## 2.2 A LITERATURA CONTEMPORÂNEA E SUA PRESENÇA NO CONTEXTO ESCOLAR

Com o objetivo de compreendermos a importância da literatura contemporânea na escola, é necessário, antes, discutirmos sobre o que se entende por literatura contemporânea. Galle (2013) afirma que o termo *contemporâneo*, embora muito utilizado, não possui um significado fixo: cada sociedade o define a partir de suas próprias rupturas históricas. Em alguns países, a literatura contemporânea se inicia após grandes eventos políticos, como a independência ou o fim de guerras, enquanto em outros está relacionada à memória viva de gerações.

Diante desse conceito, é importante pontuar, de início, a dificuldade de traçar uma definição clara acerca do termo, o que faz com que tenhamos a impressão que a literatura contemporânea se resume apenas a recorte temporal específico. Porém, muitos autores abrem as possibilidades, adicionando camadas e complexidades; inclusive, Schollhammer (2009), para quem:

a literatura contemporânea não será necessariamente aquela que representa a atualidade, a não ser por uma inadequação, uma estranheza histórica que a faz perceber as zonas marginais e obscuras do presente, que se afastam de sua lógica. Ser contemporâneo, segundo esse raciocínio, é ser capaz de se orientar no escuro e, a partir daí, ter coragem de reconhecer e de se comprometer com um presente com o qual não é possível coincidir (Schollhammer, 2009, p. 10).

A literatura produzida hoje busca constantemente subverter as convenções tradicionais para dar voz a novas experiências. Essa flexibilidade formal permite que a escrita incorpore a pluralidade cultural da sociedade, manifestando-se por meio de estéticas diversificadas e modos de narrar que fogem ao padrão convencional.

Um exemplo disso pode ser observado nas obras produzidas ao longo do século XX: das vanguardas europeias à estética concretista, caracteriza-se um processo recorrente de subversão das formas tradicionais. No contexto brasileiro, a primeira fase do Modernismo, representada principalmente por Oswald de Andrade, Mário de Andrade e Manuel Bandeira, apresentou uma função importante nesse rompimento, pois buscou questionar o rigor formal herdado do Parnasianismo e propor uma literatura de experimentação, de ironia e de crítica aos modelos consagrados. Isso mostra como as literaturas contemporâneas muitas vezes se constroem a partir do confronto com as tradições, reformulando modos de expressão e ampliando possibilidades estéticas.

Além disso, com o advento das novas tecnologias (sobretudo a partir do século XX, com o surgimento da televisão), as fronteiras entre os gêneros tornaram-se mais flexíveis, uma vez que passou a ser possível ao texto literário aproximar-se de outras manifestações culturais, como o cinema, as séries e as mídias digitais. Nesse contexto, a narrativa contemporânea passou a refletir o ritmo fragmentado e acelerado da sociedade atual, na qual a pluralidade de perspectivas e o protagonismo de grupos historicamente silenciados ganham visibilidade. Como consequência, diversos autores exploram temas ligados à identidade, à memória, à violência, à solidão e às novas configurações das relações humanas, expressando inquietações próprias do tempo presente.

Ao entendermos as várias possibilidades de definição do termo, trataremos aqui como literatura contemporânea as obras que se conectam com o universo juvenil, muitas delas adaptadas para o cinema (como *Harry Potter*), e que conquistaram ampla aceitação do público, alcançando o status de

*best-sellers* e integrando o repertório cultural das novas gerações. Assim, a fim de que entendamos a literatura contemporânea como espaço de questionamento e multiplicidade, é preciso também observar os fenômenos que envolvem sua circulação no cenário atual.

Com o avanço das tecnologias de impressão e a consolidação de uma indústria cultural, a relação entre literatura e sociedade se modificou. Um exemplo disso se materializou no próprio público leitor: antes restrita a uma elite letrada, a leitura tornou-se uma prática mais ampla, ligada tanto à formação escolar quanto ao consumo de produtos culturais. Zilberman (1994) analisa que a distinção entre uma literatura erudita e outra voltada ao grande público ganhou força com o surgimento de uma indústria cultural voltada à produção em larga escala. Essa situação, a qual ocorreu em concomitância à Revolução Industrial, ampliou o acesso aos gêneros ficcionais e atendeu às novas demandas de leitura de uma burguesia emergente.

Como consequência, as obras passaram a desenvolver enredos que buscassem uma relação emocional, como a presença de vilão, mocinho, conflitos, entre outros elementos. Essas características são consonantes ao desenvolvimento do gênero romance, que surgiu no Brasil em meados do século XIX, passando por diversas transformações estéticas e temáticas. Inicialmente, tal gênero foi influenciado pelos modelos clássicos; porém, logo depois, incorporou características mais íntimas e sentimentais, ajustando-se ao público leitor da época, majoritariamente feminino (Zilberman, 2019).

A evolução dessa modalidade de enredo demonstra um compromisso crescente com a representação das realidades particulares e sociais. O gênero se renova justamente por sua capacidade de incorporar as rupturas e tendências de cada tempo, mantendo-se como uma narrativa aberta que privilegia a singularidade do sujeito moderno. A partir da adaptação às demandas do público e às novas condições de produção e circulação do livro, surgem os *best-sellers*, “incluídos em um gênero literário que surgiu a partir do século XVIII, na Europa, e se tornaram cada vez mais populares entre as grandes massas, especialmente, nos Estados Unidos e Inglaterra” (Henrique, 2010, p. 15).

Assim, fica evidente a relação próxima entre o romance e os *best-sellers*, visto que as particularidades mais fundamentais destes surgiram sob fortes influências daquele. Além disso, ambos compartilham essencialmente o mesmo propósito: proporcionar entretenimento ao público leitor (Henrique, 2010). E é justamente por buscar entreter o leitor que muitos críticos associam a literatura dos *best-sellers* a uma certa superficialidade, sobretudo quando comparada às grandes epopeias, às tragédias gregas ou aos textos de caráter instrucional.

Entretanto, o entretenimento não pode ser visto como superficialidade, pois “entretenimento não é passatempo, é sedução pela palavra. É um conceito ao qual não se deve atribuir valor artístico e estético” (Henrique, 2010, p. 13). Por isso, não devemos tratar esse termo com preconceito, até porque tal gênero está entre os mais exigentes de se produzir. Contar uma história com clareza, de modo que o leitor compreenda, envolva-se e permaneça interessado, não é uma tarefa simples; exige, contudo, domínio da linguagem, ritmo narrativo e sensibilidade para alcançar o público (Henrique, 2010).

Nesse cenário, evidenciamos o quanto é inviável sustentar preconceitos literários, pois as inovações fazem parte de um tempo repleto de transformações constantes e pela ampliação dos horizontes criativos. Apesar de muitas vezes afastados das tradições canônicas, os escritores de *best sellers* demonstram que a fronteira entre literatura e não-literatura é, na verdade, permeável e dinâmica.

Porém, ainda assim, quando comparadas aos clássicos, as produções mais recentes são frequentemente consideradas inferiores pela crítica.

Esse discurso desconsidera as múltiplas camadas que abarcam um texto literário; contudo, o aspecto mais relevante é que muitas obras hoje reconhecidas como clássicas foram, em seu tempo, classificadas como menores ou desprovidas de valor literário. Na França, por exemplo, Alexandre Dumas, por publicar grande parte de seus textos em formato de folhetim, não era considerado pela crítica como um autor de prestígio; entretanto, atualmente, títulos como *Os Três Mosqueteiros* (1844) e *O Conde de Monte Cristo* (1844–1846) são mundialmente reconhecidos e admirados pelo público e pela crítica, evidenciando como o valor literário de uma obra pode se modificar ao longo do tempo.

No Brasil, essa situação não é muito diferente: alguns escritores representantes do Realismo e do Naturalismo (século XIX) também não receberam o devido reconhecimento em seu tempo (período que corresponde à difusão dos folhetins e à ampliação do público leitor). Machado de Assis e Lima Barreto são exemplos característicos dessa desvalorização inicial, pois ambos produziram obras que hoje são prestigiadas na literatura brasileira, mas que, em suas épocas, foram alvo de avaliações negativas por parte da crítica literária. Isso ocorreu também com escritores modernistas já citados anteriormente, como Oswald de Andrade.

Essas exemplificações nos mostram a falha em encarar a literatura contemporânea como inferior ao cânone, uma vez que, como já foi mencionado, o valor literário de uma obra não é fixo, mas construído historicamente, a partir das transformações culturais e das novas formas de recepção. O que hoje é considerado parte da tradição já foi, em outros momentos, marginalizado ou subestimado, o que evidencia que o reconhecimento estético depende das leituras e dos contextos que se reconfiguram com o tempo.

Diante disso, ao analisarmos essas obras no contexto escolar, percebemos que essa marginalização (e, conseqüentemente, a priorização pelo cânone) também se estende, pois há pouca apropriação dos textos contemporâneos nas práticas de leitura. Dentre as diversas vicissitudes associadas aos motivos que explicam a escassez de obras atuais no ambiente escolar, destacamos o fato de que grande parte das leituras é direcionada apenas para atender às exigências dos vestibulares (e estes, em sua maioria, priorizam os clássicos). Com isso, o ato de ler acaba sendo reduzido a uma atividade de caráter instrumental, voltada à memorização e ao cumprimento de metas avaliativas, e não à formação de leitores.

É válido pontuar que, apesar de reconhecermos a importância dos clássicos, é fundamental, antes de tudo, formar leitores que sintam prazer em ler e que percebam a leitura como um momento de fruição e descoberta, não apenas como uma obrigação escolar. Por isso, a aproximação afetiva com o texto é o que pode sustentar a prática da leitura e permitir que o estudante avance, gradualmente, para obras de maior complexidade estética. Os clássicos são textos produzidos em uma época distante dos jovens e, embora tratem de temas universais, apresentam linguagem e estrutura que podem ser difíceis de compreender para um leitor jovem que ainda não desenvolveu apreço por livros.

É nesse contexto que a literatura contemporânea se mostra produtiva nas práticas pedagógicas de leitura. Trata-se de obras que, além de abordarem assuntos próprios do público jovem, circulam nas redes sociais e são frequentemente adaptadas para o cinema, o teatro e até mesmo para a música; ou seja, permeiam de forma viva a experiência cotidiana dos estudantes. Assim, a aproximação entre

jovem e livro pode ser mais propícia, já que ele pode se reconhecer nas narrativas, identificar-se com as personagens e enxergar nas histórias reflexos de suas próprias vivências, sentimentos e conflitos.

Vejamos *Harry Potter*, por exemplo: o primeiro livro da saga foi publicado em 1997 e adaptado para o cinema em 2001, tornando-se um fenômeno mundial. Desde então, a obra inspirou diversas adaptações para jogos eletrônicos, acompanhando a evolução dos computadores e dos videogames. Em 2023, vinte e seis anos após a publicação inicial, o universo criado por J. K. Rowling ganhou uma nova expansão com o lançamento de *Hogwarts Legacy* para as plataformas de PlayStation. Além disso, em 2025, foi anunciada a produção de uma nova série baseada na saga, ratificando a permanência e a influência cultural dessa narrativa entre diferentes gerações de leitores e espectadores.

A partir disso, é possível perceber que *Harry Potter* permeia o cotidiano dos adolescentes (e até mesmo dos adultos). Essa presença nos mostra que a saga integra a bagagem cultural e a vivência de grande parte desses leitores, o que torna o contato com a obra mais acessível e prazeroso. Isso nos leva à conclusão de que o interesse por histórias já conhecidas e apreciadas pode funcionar como um ponto de partida para aproximar o estudante da leitura literária e despertar nele o gosto por novas experiências de leitura.

Para isso, é preciso escutar os gostos dos adolescentes, dar credibilidade à sua vivência, a fim de compreender que

as obras escolhidas por crianças e adolescentes, quando escapolem da rígida rotina escolar de leitura, parecem responder às exigências da fantasia, pela qual, em acumulação infinita, se articulam a outras de ficção ou as conhecidas por meio da transmissão oral, como as ouvidas de contadores. O fato de incendiarem a imaginação explica e reforça a clandestinidade dessas leituras, que pouco ensinam de prático, mas que provocam consumo contínuo. Os admiradores de Júlio Verne ou Ponson du Terrail querem tão somente terminar um livro para ler outro, e mais outro, e mais outro, numa espiral sem fim (Lajolo; Zilberman, 2019, p. 307).

Quando o jovem é acolhido em suas escolhas e vê reconhecida a legitimidade de suas preferências, a leitura deixa de ser um dever pragmático e passa a integrar seu cotidiano como prática prazerosa e espontânea. Daí a importância de valorizar o interesse por narrativas de fantasia, suspense e aventura, reconhecendo que, por meio delas, o leitor em formação exercita a imaginação, o raciocínio e a sensibilidade, atributos fundamentais para a constituição de uma relação positiva com o texto literário.

Diante disso, é necessário repensarmos o ensino de literatura a partir do prazer e da fruição estética, valorizando obras que despertem o interesse genuíno do estudante e o conduzam ao encantamento pela leitura. Sobre essa perspectiva, Barthes (1987) afirma que há o texto de prazer (aquele que conforta, que mantém o leitor no terreno conhecido) e o texto de fruição, que o desestabiliza, o provoca e o retira do conforto. Ambos, no entanto, fazem da leitura um momento de experiência estética e sensorial, no qual o leitor se torna sujeito ativo, movido pelo desejo de significar. Essa concepção se aproxima das três funções da literatura propostas por Antonio Candido (2011): a função formadora, que molda valores e visões de mundo; a função social, que reflete e questiona as estruturas da realidade; e a função psicológica, que desperta empatia, sensibilidade e consciência crítica.

Assim, é indispensável uma prática de leitura que coaduna com a vivência do estudante. Por isso, é fundamental incorporarmos à discussão o conceito de *letramento literário*, compreendido como "[...]

o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Essa perspectiva entende o ato de ler como vivência estética e formadora, na qual o leitor participa da produção de significados.

Sobre isso, Eco (2024) afirma que ler é como andar por um bosque: o texto apresenta lacunas que precisam ser completadas, caminhos que o leitor deve percorrer e escolhas que determinam sua interpretação. A partir dessa visão, compreendemos que cada leitura é única, pois depende das experiências, expectativas e repertórios de quem lê, reconhecendo o leitor como coautor do sentido e reafirmando que a literatura só se realiza plenamente na interação entre texto e sujeito. Em outras palavras, para que a leitura seja exercida em sua plenitude, o leitor precisa participar da construção de significados.

Assim, os *best-sellers* podem se mostrar extremamente produtivos para captar o interesse do estudante. Quando consideramos suas características de união com o leitor e os enredos que se conectam com sua vivência, o aluno tem maior possibilidade de adentrar o *bosque* desses textos, tateando, desfrutando e se deleitando nos sentidos, enquanto constrói seus próprios significados.

A partir dessa perspectiva, o estudante pode criar interesse por leituras do cânone, já que as experiências de leitura anteriores funcionam como ponto de partida para o reconhecimento de novas estruturas, temas e linguagens. Esse processo pode suavizar a resistência que os estudantes costumam apresentar diante dos textos canônicos, abrindo espaço para uma aproximação com a literatura clássica. Paulino e Cosson (2009) ratificam essa compreensão ao afirmar que a literatura contemporânea pode contribuir “a quebrar a resistência dos alunos, sobretudo dos mais jovens, mais interessados em outras formas de comunicação ou entretenimento” (Paulino; Cosson, 2009, p. 407).

Nesse sentido, Bordini e Aguiar (1993, p. 16) destacam: “Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade apresentada não lhe diz respeito”. Em outros termos, quando a escola reconhece a bagagem cultural do leitor e a utiliza como ponto de partida para a mediação, o texto literário deixa de ser distante e passa a integrar o cotidiano do aluno, tornando-se fonte de fruição, identificação e formação crítica.

Compreender a literatura contemporânea na escola significa reconhecê-la como estratégia de aproximação entre o estudante e o texto literário. Esses textos se conectam com o universo juvenil e com a cultura midiática, favorecendo a construção de sentidos e preparando o leitor para o contato com o cânone. É com base nesse entendimento que se propõe, a seguir, uma prática de leitura voltada à aplicação desses pressupostos no contexto escolar.

A escola em que a prática foi feita trabalha com apenas três paradidáticos no ano; então, a professora-pesquisadora aproveitou a oportunidade para trabalhar mais uma obra. Para isso, os estudantes puderam escolher qual livro teriam vontade de ler na escola, dentro das seguintes opções: *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (1997), *A Culpa é das Estrelas* (2012) e *Extraordinário* (2012). Essas opções foram sugeridas pelos próprios estudantes, que afirmaram ter gostado do filme e, por isso, demonstraram interesse em ler a obra. Os estudantes tiveram a liberdade de escolher a obra; isso foi pensado para valorizar o gosto do leitor e reconhecer sua bagagem cultural, conforme defendem Bordini e Aguiar (1993), que destacam a importância de o estudante se reconhecer no texto para que a leitura ganhe sentido.

Essa obra se enquadra na categoria de fantasia, partindo de um enredo, inicial, simples: um menino aparentemente comum, após viver anos sob o descaso dos tios, descobre pertencer a um mundo

mágico. Ao completar onze anos, Harry recebe uma carta que muda completamente sua vida, pois ele é convidado a estudar em Hogwarts, uma escola de magia e bruxaria. A partir dessa virada, o enredo se estrutura em torno da jornada de descobertas de Harry, tanto sobre si mesmo quanto sobre o novo universo que o cerca. Em Hogwarts, ele faz amizades com Rony e Hermione, aprende feitiços, conhece professores excêntricos e enfrenta desafios que o colocam diante de dilemas morais e de coragem.

A escolha de *Harry Potter e a Pedra Filosofal* mostrou-se adequada à faixa etária dos estudantes da 1ª série do Ensino Médio, que se encontram em um momento de transição entre a “idade da história de aventuras” e a “fase de maturidade ou esfera lítero-estética da leitura” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 13). Nessa passagem, o leitor ainda se encanta com enredos fantásticos e sensações intensas, típicos da fase anterior, mas começa a demonstrar interesse por narrativas mais reflexivas, voltadas à formação de valores e à construção da identidade.

Como apontam Bordini e Aguiar (1993, p. 13), a fase das aventuras é marcada pela busca de “enredos sensacionais, aventuras vividas por gangues, personagens diabólicas, histórias sentimentais”, enquanto a etapa seguinte se caracteriza pelo interesse em “aventuras de conteúdo mais intelectual, viagens, romances históricos ou biográficos” (Bordini; Aguiar, 1993, p. 13). Assim, os alunos da 1ª série, recém-saídos do Ensino Fundamental, ainda carregam o interesse pelo imaginário fantástico, ao mesmo tempo em que iniciam a compreensão das obras literárias.

### 3. METODOLOGIA

A presente prática insere-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, cujo objetivo foi compreender de que modo a literatura contemporânea pode contribuir para a formação do leitor literário no Ensino Médio. O trabalho foi desenvolvido com uma turma da 1ª série do Ensino Médio de uma escola particular localizada em Primavera do Leste (MT), composta por 27 estudantes. Trata-se de um grupo que, de modo geral, demonstra pouca afinidade com a leitura literária; alguns alunos, inclusive, relataram não ter lido um livro há vários anos. Apesar disso, é uma turma dinâmica, que costuma responder positivamente a práticas pedagógicas diferenciadas, mostrando-se receptiva a propostas que rompam com a rotina tradicional de sala de aula.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados a observação participante, o diário de campo e os registros das atividades realizadas em sala, que possibilitaram acompanhar as interações dos estudantes com a leitura e identificar as percepções construídas ao longo do processo.

A fundamentação metodológica da prática baseou-se nos pressupostos de Bordini e Aguiar (1993) e Paulino e Cosson (2009). Ambas as abordagens compreendem o leitor como sujeito ativo, que participa da construção de significados e atribui sentidos ao texto a partir de suas experiências e repertórios.

As etapas da prática compreenderam a seleção da obra, *Harry Potter e a Pedra Filosofal*; o planejamento das atividades; a mediação da leitura por meio de discussões e apresentações; e, por fim, a análise das respostas dos estudantes, buscando compreender como a familiaridade com o universo narrativo contribuiu para o envolvimento com o texto e o desenvolvimento da leitura literária.

### 3.1 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS

A oficina foi desenvolvida com a turma da 1ª série A do Ensino Médio e teve como objetivo aproximar os estudantes da leitura literária por meio de obras contemporâneas que dialogassem com sua realidade cultural e emocional. A proposta fundamentou-se na perspectiva do letramento literário (Paulino; Cosson, 2009) e da Estética da Recepção (Bordini; Aguiar, 1993), compreendendo a leitura como experiência estética, social e formadora, na qual o estudante é sujeito ativo do processo interpretativo.

A primeira etapa consistiu na seleção da obra, em que os alunos puderam escolher entre três títulos contemporâneos conhecidos do público juvenil: *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, *A Culpa é das Estrelas* e *Extraordinário*. Essa escolha foi intencionalmente livre, com o objetivo de valorizar o gosto do leitor e reconhecer sua bagagem cultural, conforme defendem Bordini e Aguiar (1993), que destacam a importância de o estudante se reconhecer no texto para que a leitura ganhe sentido.

Diante disso, o livro mais votado foi *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, decisão justificada pelo afeto que muitos alunos declararam ter com a obra e suas adaptações cinematográficas, que marcaram sua infância. Alguns relataram já ter realizado a leitura; outros, não; porém, todos afirmaram ter assistido aos sete filmes da saga. Os estudantes, inclusive, demonstraram grande entusiasmo diante da possibilidade de ler uma obra cuja história já conheciam por meio dos filmes e/ou dos jogos. Esse contato prévio com o universo narrativo foi essencial para despertar motivação e identificação, transformando a leitura em uma experiência afetiva e, em certa medida, de reconexão com a memória, uma vez que provocou sentimentos de nostalgia em grande parte da turma.

Na segunda etapa, os estudantes foram divididos em três grupos de pesquisa, com tarefas complementares: o primeiro grupo ficou responsável por investigar a biografia da autora J. K. Rowling, etapa importante para compreender o contexto de produção da obra e as influências pessoais e históricas presentes em sua escrita; o segundo grupo analisou o enredo, explorando os principais acontecimentos, personagens e conflitos. Essa etapa tinha como propósito desenvolver habilidades de síntese, interpretação e oralidade, estimulando a compreensão global da narrativa. Já o terceiro grupo dedicou-se a identificar os elementos que constroem a fantasia, relacionando-os à verossimilhança e à função do gênero.

Os grupos tiveram um mês de preparação, período em que ocorreram encontros semanais mediados pela professora-pesquisadora. Durante esses encontros, os capítulos mais relevantes do livro foram discutidos coletivamente, com foco em aspectos temáticos e estruturais. Essa etapa visava estimular a troca de interpretações e ampliar o horizonte de expectativas (Jauss, 1994), uma vez que a leitura e interpretação em grupo permite ao aluno confrontar suas percepções com as dos colegas, enriquecendo o processo de construção de sentido.

No íterim dessas discussões, três aulas antes do início das apresentações, os estudantes assistiram à adaptação para o cinema, lançada em 2001. O momento foi um espaço de conexão, pois os alunos trouxeram pipoca, afastaram as carteiras e se sentaram no chão, o que, sem dúvidas, proporcionou uma ocasião interativa, em que alguns alunos, inclusive, mostraram-se nostálgicos ao se lembrarem de quando assistiram ao filme quando crianças. Falaram de momentos com os pais, os primos e outros colegas.

Um exemplo claro desse processo de troca ocorreu quando os estudantes começaram a discutir as diferenças que perceberam entre o filme e a obra literária. Um dos pontos mais comentados foi o fato de Rony Weasley se mostrar mais engraçado no livro, enquanto no filme sua participação aparece mais reduzida e, por vezes, limitada ao papel de coadjuvante. Também destacaram que, na obra, Hermione é apresentada de forma mais rígida e detalhista, o que evidencia sua trajetória de amadurecimento ao longo da narrativa, enquanto no filme essas nuances, de certa forma, são suavizadas. Outro aspecto notado foi que diversas passagens do livro, como o desafio das poções e os treinos de quadribol, foram resumidas ou suprimidas na adaptação, o que alterou a percepção de ritmo e de tensão na história.

Essas visões demonstraram a capacidade dos estudantes de compreender as camadas que compõem a narrativa, reconhecendo como o livro permite explorar mais detalhadamente aspectos psicológicos e relacionais dos personagens. O que torna essas observações ainda mais interessantes é o fato de que o objetivo central do primeiro volume, *A Pedra Filosofal*, não é o aprofundamento das personalidades (aspecto que se desenvolve nas sequências), mas sim a construção do universo de Hogwarts e a apresentação dos elementos mágicos que sustentam o enredo. E, apesar disso, os estudantes conseguiram identificar traços subjetivos nas ações e diálogos dos personagens.

Além disso, durante a exibição do filme, os estudantes fizeram observações bastante pertinentes, demonstrando entusiasmo e imaginação diante da narrativa. Comentaram sobre quais feitiços gostariam de usar, quais personagens lhes despertaram curiosidade e quais professores de Hogwarts se assemelhavam aos da própria escola. Essas falas espontâneas nos mostram como a fantasia continua a habitar o imaginário dos jovens, projetando-os naquele universo mágico e, assim, levando-os a refletir sobre aspectos do cotidiano, ao fazê-los reconhecer, em meio ao extraordinário, traços da própria realidade.

Por fim, realizou-se a apresentação dos trabalhos, momento em que os grupos compartilharam suas leituras e avaliações sobre a obra. Nessa etapa, o primeiro grupo apresentou a pesquisa sobre a vida da autora, destacando aspectos de sua infância que, segundo os alunos, se conectam com a construção de alguns personagens, como Hermione, além de comentarem posicionamentos e falas controversas da escritora, o que gerou debate entre a turma. O segundo grupo concentrou-se nas características centrais do enredo e nas diferenças entre o texto literário e sua adaptação cinematográfica (diferenças já percebidas pelos estudantes durante a exibição do filme), analisando escolhas de linguagem, estrutura narrativa e caracterização das personagens em cada suporte. O terceiro grupo, por sua vez, voltou-se aos elementos constitutivos do gênero fantasia, discutindo o que torna esse tipo de narrativa atraente ao leitor e de que modo a obra constrói a verossimilhança.

De modo geral, a oficina proporcionou uma relação afetiva com o texto, aproximando os estudantes do universo literário e despertando o interesse pela leitura. A turma teve liberdade de escolha, o que propiciou maior conexão com as obras selecionadas e possibilitou que cada aluno se reconhecesse nos temas, personagens e conflitos apresentados. A partir disso, o tópico seguinte discutirá, de forma mais detalhada, os resultados da oficina.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudantes da primeira série do ensino médio, que participaram das oficinas, falaram, em geral, que não tinham uma proximidade com a literatura por diversos motivos; porém, uma razão comum

entre os discursos é que os livros escolhidos pelo colégio são cansativos e/ou que as avaliações são sempre as mesmas (e eles conseguiam fazê-las apenas com um resumo da internet). Isso significa que a leitura, para eles, não era encarada como um momento de formação, prazer ou entretenimento, mas sim como um mero protocolo a ser superado (no caso, a prova). Essa percepção dos estudantes se conecta com a reflexão de Coenga (2010), segundo a qual o aluno dificilmente estabelece proximidade com o texto literário quando a leitura se reduz a uma prática mecanizada e esvaziada de sentido.

Diante disso, a professora/pesquisadora pensou em quebrar essa resistência com a leitura ao abordar obras pertencentes ao universo deles. Daí chegamos ao livro "Harry Potter e a pedra filosofal"; obra esta que faz parte da construção da cultura pop e que se estende em adaptações para filmes, quadrinhos, teatros, jogos, além de outras esferas. O método recepcional de Bordini e Aguiar (1993) enfatiza que a leitura literária só se efetiva quando o texto é percebido como portador de sentido para o leitor. Desse modo, a consideração dos interesses dos estudantes, junto ao texto literário e outras linguagens culturais, corroborou a concretização da oficina.

Ao longo das leituras e discussões, os estudantes demonstraram entusiasmo em ler e pesquisar textos relacionados à vida da autora, ao contexto de produção da obra e à possibilidade de o livro vir a ser reconhecido como um clássico. Essa característica mostra uma relação com a leitura que se relaciona ao que Barthes (1987) compreende como prazer do texto; afinal de contas, a leitura também pode ser um momento de deleite (e os estudantes puderam vislumbrar isso).

Nesse processo, chamou atenção a postura crítica assumida pelos alunos, especialmente ao compararem a adaptação cinematográfica com a obra escrita, analisando escolhas narrativas, linguísticas e estéticas. Destacou-se, ainda, a capacidade de explorar a profundidade de alguns personagens, mesmo reconhecendo que certos aspectos se desenvolvem de forma mais evidente nos volumes posteriores da saga, sobretudo no último, conforme observado pelos próprios estudantes, o que mostra uma leitura ativa e orientada pela fruição.

Logo após as leituras e apresentações, os estudantes questionaram a possibilidade de estudarmos a continuação da saga no próximo ano como paradidático; alguns, inclusive, adquiriram e leram as duas seguintes obras durante o quarto bimestre: *Harry Potter e a Câmara Secreta* (1998), *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban* (1999). Esse interesse pela continuidade da leitura, em uma turma que pouco se interessava com livros propostos pela escola, encontra respaldo em Bordini e Aguiar (1993, p. 91), pois, quando buscamos uma aproximação maior com o horizonte de expectativa do aluno, ele "torna-se agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social".

Obviamente, toda prática pedagógica apresenta desafios e, neste caso, o principal impasse se relaciona ao tempo disponível para a realização da oficina. Como a pesquisa foi desenvolvida entre os meses de outubro e novembro (período que antecede os vestibulares), a proposta contou com um número reduzido de aulas, o que limitou a possibilidade de aprofundamento de algumas atividades por parte da professora-pesquisadora. Além disso, ocorreram alguns percalços pontuais, como a ausência do livro por parte de três alunos e a não participação de um estudante no momento da apresentação. Ainda assim, tais ocorrências não comprometeram o desenvolvimento da oficina nem os resultados da pesquisa.

A partir da oficina, foi possível perceber o quanto é importante levarmos em consideração as preferências dos estudantes, a fim de criarmos um laço afetivo entre aluno e obra, antes de exigirmos leituras mais desafiadoras. Essa visão se ampara em Henrique (2010), pois este compreende o entretenimento como uma forma de sedução pela palavra, que desperta o interesse e a adesão do leitor. Quando analisamos a empolgação dos estudantes antes, durante e após a realização das oficinas (considerando, inclusive, que alguns deram continuidade à leitura da saga), foi possível perceber que os alunos se deixaram se mostraram atraídos pela palavra, interessando-se com o texto literário.

Não se trata de ignorar os clássicos (que normalmente interpretamos como os mais desafiadores); pelo contrário, sabemos da importância do cânone. Trata-se de compreender que é preciso gostar da leitura para que ela faça parte da vida do estudante; logo, a partir do gosto pelas obras, o aluno pode avançar para leituras mais complexas. Antes de exigirmos um estudante ávido pela leitura, precisamos, talvez, nos questionar se as obras trabalhadas se conectam com a vivência de um jovem (pensando na formação de leitores). Um adolescente tem gostos, preferências e vivências que podem conectá-los aos livros, desde que estes contemplem, mesmo que minimamente, os seus horizontes de expectativas.

Claro, apenas trabalhar obras que atendam às vivências do estudante não resolve todas as vicissitudes relacionadas à leitura no Brasil; isso seria reduzir um problema multifacetado e complexo que enfrentamos diariamente em sala de aula. Sabemos da falta de livros, formação continuada, pouca carga horária, além de outros aspectos que prejudicam um trabalho eficiente relacionado à leitura. Podemos, contudo, mudar as estratégias para que possamos atenuar pelo menos um pouco esses impasses e, assim, conseguirmos um público jovem que seja apaixonado pela leitura.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler é uma ação que nos leva para além do real, pois, no momento em que abrimos um livro, podemos imaginar, sonhar e desfrutar daquilo que a realidade é incapaz de nos proporcionar. A leitura pode representar uma experiência de expansão do ser, permitindo-nos escapar, ainda que por pouco tempo, das vicissitudes do mundo concreto e viver em outros espaços (afetivos e imaginários).

Quando lemos, temos a possibilidade de experimentar outras vivências, adentrando universos imaginários que ampliam e desafiam nossa percepção de mundo. A leitura nos permite perscrutar diferentes existências, assumindo papéis e perspectivas diversas, como ocorre em *Harry Potter*, cuja narrativa nos leva para um espaço ficcional em que a magia e o extraordinário se tornam possíveis.

“Podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações” (Cândido, 1988, p. 175). A literatura pode nos elevar e ampliar nossa existência, permitindo que nossas vidas se desdobrem em múltiplas experiências. Paradoxalmente, é a partir dessa expansão imaginativa que ela pode nos humanizar, pois, ao vivermos outras realidades, reconhecemos a nossa, e esse processo pode nos tornar críticos.

Diante disso, compreende-se que não há espaço para preconceitos literários. A literatura contemporânea também exerce influência sobre o leitor, ao proporcionar reflexões, emoções e aprendizados, assim como a clássica. Como já foi mencionado, as obras que hoje reconhecemos como clássicos também foram, em seu tempo, contemporâneas (e, muitas vezes, marginalizadas).

Seja clássica ou contemporânea, a literatura tem a capacidade de despertar prazer, aproximar o leitor do texto e contribuir para a formação de uma consciência crítica.

Frente às reflexões desenvolvidas até aqui, entendemos que a escola precisa incorporar a literatura contemporânea em suas práticas, de modo a aproximar os estudantes da leitura e do apreço pelo ato de ler. Não se trata de excluir os clássicos (muito longe disso, inclusive), pois sua relevância é incontestável; trata-se, antes, de reconhecer a importância de uma convivência entre diferentes expressões literárias. No momento em que coloca lado a lado obras clássicas e contemporâneas, a escola pode ampliar o horizonte de leitura dos alunos e proporcionar uma conexão entre o passado e o presente, entre tradição e atualidade.

Concluímos, assim, que a literatura contemporânea pode estreitar a relação entre o jovem e o livro, despertando interesse e identificação por meio de obras que integram seu repertório cultural e emocional. A prática desenvolvida com *Harry Potter e a Pedra Filosofal* demonstrou que, quando o estudante se reconhece na narrativa e participa da leitura, o texto deixa de ser apenas obrigação e se transforma em experiência (rica, dinâmica e, muitas vezes, divertida). Desse modo, incluir obras contemporâneas no contexto escolar significa ampliar horizontes e favorecer a formação de leitores apaixonados pelo ato de ler, característica essencial para que a leitura retome seu lugar de afeto na escola.

## 6. REFERÊNCIAS

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

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COENGA, Rosemar. **O professor-leitor: suas identidades e suas histórias de leitura**. In: COENGA, Rosemar (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**. Cuiabá: Carlini & Carniato, 2010.

COENGA, Rosemar. **Leitura literária e mediação**: perspectivas sobre o ensino e formação de professores. In: *Abordagens teóricas e práticas em ensino, 2025*. Disponível em: [https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2025/12/ID-LLA-v.-3-cap-1\\_Leitura-literaria-e-mediacao-perspectivas-sobre-ensino-e-formacao-de-professores](https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2025/12/ID-LLA-v.-3-cap-1_Leitura-literaria-e-mediacao-perspectivas-sobre-ensino-e-formacao-de-professores). Acesso em: 06 jan. 2026.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

GALLE, Helmut. **Contemporaneidade**: reflexões sobre um conceito da crítica e teoria literária. In: *Anais do SILEL — Simpósio Internacional de Literatura e Ensino Literário, 2013*. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/> Acesso em: 06 jan. 2026.

GRAZIOLI, Fabiano T.; COENGA, Rosemar E. **Literatura infantojuvenil e leitura: novas dimensões e configurações**. Erechim: Habilis, 2014.

HENRIQUE, Halime Musser. **Best-seller: a história de um gênero**. Rio de Janeiro: Usina de

Letras, 2010.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 05 jan. 2026.

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

LEWIS, C. S. **Como cultivar uma vida de leitura**. São Paulo: Thomas Nelson Brasil, 2020.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

ROWLING, J. K. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. São Paulo: Contexto, 2019.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1994.

ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

**Submissão: 19/02/2026**

**Aceito: 18/05/2026**