

A LEITURA SUBJETIVA NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Márcia de Assis Ferreira*¹

Resumo: O artigo objetiva tornar evidente a necessidade de implementação de práticas de leitura literária que possibilitem aos jovens leitores, com cuja formação a escola pretende contribuir, expressarem suas impressões, sentimentos e descobertas sem a regular deslegitimação da singularidade de suas leituras. Nesse sentido, por meio da análise do resultado de uma prática de letramento literário, pretende-se trazer elementos que possam contribuir para retirar a literatura do perigo em que sua escolarização acabou por colocá-la, segundo Todorov (2009). Compreendendo com Chartier (2009) que se utilizar, na prática de letramento literário, daquilo que a norma escolar exclui configura-se como suporte inicial para acesso a leituras de maior densidade, propôs-se, para atividade de leitura trimestral da turma 701, um conjunto de livros de literatura não canônica na tentativa de permitir que o aluno pudesse fazer ligações com o seu universo de leitor (Rouxel, 2013). Livros de escritores brasileiros e estrangeiros e de literatura catalogada como “young adult” e infantojuvenil, *alguns best sellers*, aos quais se imputam críticas negativas por seu duvidoso valor literário, a saber “Minha vida fora de série”, de Paula Pimenta, “Bilionários por acaso: a criação do Facebook”, de Ben Mezrich, “A queda dos cinco”, Pittacus Lore, dentre outros, compuseram a lista. Nos intervalos de leitura (Cosson, 2009), foram solicitados registros, escritos em sua maior parte em forma de diário, que evidenciaram como os estudantes fizeram a “utilização” da leitura (Eco, 1994).

Palavras-chave: Leitura; Literatura; Letramento; Subjetividade; Escola.

Abstract: This article aims to indicate the necessity of implementation of literary reading practices which could allow young readers – whose education the school intends to contribute to – to express their impressions, feelings and discoveries without the regular delegitimation of their reading singularity. In this sense, through the analysis of a literary literacy practice, this article intends to bring elements which could contribute to remove literature from the danger in which its schooling has puts it through, according to Todorov (2009). In line with Chartier (2009) – who understands that, in literary literacy practice, drawing on what school norm excludes sets up an initial support to access higher density readings –, this articles propose the use of a set of non-canonical literature books for a quarterly reading activity of an elementary school class, in an attempt to allow the student to make connections with his/her reader universe (Rouxel, 2013). This set was composed by books of Brazilian and foreign writers of literature classified as young adult or youth literature, including some best sellers which ascribe negative reviews due to its questionable literary value, namely *Minha vida fora de série*, by Paula Pimenta, *The Accidental Billionaires: The Founding of Facebook*, by Ben Mezrich, *The Fall of Five*, by Pittacus Lore, among others. In the reading intervals (Cosson, 2009), written records were requested, mostly as a diary, which highlighted how students worked the “use” of reading (Eco, 1994).

Keywords: Reading; Literature; Literacy; Subjectivity; School.

¹ Mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio
Docente do Colégio da Universidade Federal Fluminense
marciaassis@id.uff.br

1 Introdução

Vivemos uma época de intensas mudanças nas relações humanas, possível fruto da velocidade com que se implementam as transformações tecnológicas. Paralelamente, ocorrem o nascimento e a morte célere de novos gêneros textuais e midiáticos. É o período da vida em rede, da interação instantânea, da obsolescência programada. Tal rapidez com que as transformações vêm ocorrendo redimensiona não apenas o modo como percebemos o tempo como também nossa relação com essa dimensão.

Nesse cenário, há discursos sobre esgotamento, cansaço, vazio. Diante de preocupante quadro, entendemos, como Italo Calvino (1990), que “há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar”. Por isso cremos ser imprescindível e urgente que a escola estabeleça o compromisso inequívoco de desenvolvimento de trabalho escolar de leitura literária em cujo cerne a possibilidade de expressão da subjetividade esteja presente.

Compreendendo tratar-se a leitura em geral e a literária em particular um direito (CANDIDO, 1988) de todo indivíduo nas sociedades que têm a cultura letrada como base das mais diversas relações que se estabelecem em seu seio, torna-se indiscutível, por um lado, a necessidade de implementação de políticas públicas que objetivem ampliar a oferta de ações cujo alvo seja a aproximar os sujeitos de práticas leitoras e, por outro, a inclusão da leitura subjetiva nas atividades de letramento literário da instituição que se ocupa do desafio de formar leitores.

Nesse contexto, a escola, tradicionalmente, tem como um de seus objetivos pedagógicos a formação de leitores. Semelhante assunção atrela-se ao fato de ser esse espaço, geralmente, responsável por apresentar as primeiras letras às crianças que nele ingressam, a relação dessas letras com os sons, a formação de sílabas, das palavras, a leitura e a escrita enfim. Todavia, essa instituição vem trazendo perigo para a literatura (TODOROV, 2009) quando analisamos que muitas vezes, entre os muros da escola, os alunos têm se afastado, em vez de se aproximarem, dessa arte. Que fatores podem estar contribuindo para que esse quadro venha se desenhando?

É possível afirmar inicialmente que, nos primeiros anos da escola básica, estudantes entram em contato, sistemática ou assistematicamente, com a leitura literária que de algum modo esteja presente em sala de aula ou em ações planejadas por seus professores. Práticas de contação e de leitura de histórias, de rodas de leitura, de clube de livros, de oficinas de letrinhas, de idas à biblioteca — quando na escola existe uma — ou às salas de leitura, às feiras literárias entre outros, são relatadas por docentes em encontros em que se coloca a formação leitora em questão.

Além disso, observamos que, no Ensino Fundamental I (EFI), o texto literário integra, em menor ou maior grau, de acordo com muitas variáveis, a rotina da sala de aula, fazendo parte das atividades desenvolvidas. A depender da presença ou da ausência de projetos institucionais de letramento literário, interdisciplinares ou mesmo individuais, por ser uma opção política do professor, a criança mergulha no mundo dos contos maravilhosos, fábulas, mitos, lendas, poemas, parlendas, cordel, construindo todo um repertório a partir do que lhe é oferecido para leitura.

Importante assinalar, diante disso, que os alunos, invariavelmente, são estimulados, por meio de perguntas lançadas pelo professor-mediador das práticas leitoras, a expressar livremente suas impressões acerca da história lida, a citar personagens, com os quais se identificam ou não, a tecer comentários sobre os espaços das narrativas, entre outros aspectos sobre os quais queiram se manifestar *livremente*. O leitor mais experiente, o professor, nas sessões de leitura, a fim de contribuir para a compreensão de camadas mais profundas do texto, remete às temáticas nele presentes, procurando verificar se seu público alcançou aquele mesmo nível de compreensão. Porém não costuma dispensar nem desautorizar os sentidos construídos ou alcançados pelas crianças na singularidade de suas leituras subjetivas.

Não é incomum o entusiasmo com que os pequenos alunos — já leitores da palavra escrita ou em processo para aquisição dessa habilidade — ouvem as histórias e visualizam as ilustrações, manuseiam os livros, leem em voz alta para o grupo. Quem já teve oportunidade de observar atividades de leitura ou de fazer a mediação dessas propostas pode confirmar que a cena descrita acima é a mais pura expressão de verdade.

Afinal, sabemos que o ser humano é dotado de uma predisposição para apreciar narrativas: ouvir e contar histórias nos é intrínseco, dada nossa necessidade de fabulação. Se voltarmos aos séculos passados, em muitos lugares, já teremos registros de tribos que se reuniam em torno de fogueiras para dar vida a personagens, criar ações e espaços nos quais eles se movimentavam, alimentando o imaginário das mentes com olhos e ouvidos atentos. Afirmamos, pois, que, ao final do EFI, se devidamente estimulados, por meio de exposição frequente à leitura diversificada de acervo, mediação eficiente, propostas pedagógicas que tenham a leitura como base, há grandes possibilidades de haver alunos que se tornaram leitores.

Esse cenário, contudo, tem estado sujeito a algumas alterações quando esses estudantes ingressam no Ensino Fundamental II (EFII). Ousamos estabelecer como hipótese inicial que, no segundo segmento do Ensino Fundamental, em razão de fatores cuja pesquisa se faz necessária, alguns desses leitores, principiantes no contínuo e incessante processo de letramento literário, perdem sucessivamente o interesse pela leitura despertado nos anos anteriores. Se expandirmos a análise, estendendo o olhar para o que ocorre no Ensino Médio (EM), constataremos índices talvez maiores da progressiva perda de interesse iniciada quase sempre no EFII.

A antropóloga Michèle Petit (2013), quando aborda a complexidade das relações entre leitura e escola, sinaliza, no contexto francês, para perspectivas muito semelhantes às nossas:

Essas relações são muitas vezes vividas de maneira conflituosa pelos alunos, ou por nós, ex-alunos, o que nos torna inflexíveis ao falar da instituição escolar. Tanto em nossas entrevistas como nas que realizaram outros pesquisadores, muito jovens — ainda que não todos — afirmaram que o ensino tinha um efeito dissuasivo sobre o gosto de ler. Queixavam-se das aulas em que se dissecam os textos, das horríveis fichas de leitura, do jargão, dos programas arcaicos. (PETIT, 2013, p. 57).

Diante desse contexto, destacamos que a escolarização da literatura, a partir do EFII, parece estar promovendo o distanciamento de possíveis leitores — quando deve, ao contrário, promover a constância de seu letramento literário. Nesse cenário, algumas perguntas são necessárias: por que muitos contextos escolares, nesse segmento, ainda trabalham com a obrigatoriedade da leitura de um livro paradidático previamente selecionado para que a classe inteira o leia? Além disso, por que, invariavelmente, ocorre sua posterior avaliação por meio de instrumentos tais como provas, fichas de leitura, resumos, resenhas, entre outros, aos quais se atribui uma nota na escala de zero a dez?

Cabe sinalizar também que tais instrumentos são elaborados a partir da leitura que o docente fez da obra, ou pautados em seus estudos atrelados à crítica literária e à fortuna crítica em torno das crônicas, contos, novelas ou romances indicados para leitura. Caso se trate, por exemplo, de obras clássicas, presentes no cânone, a probabilidade de o professor buscar suporte para construir suas questões em materiais preexistentes é grande. Tais pressupostos orientam a abordagem feita em testes e provas de modo a esperar que os alunos provem que leram e entenderam o livro a partir de uma expectativa em torno de um “padrão de resposta”. Nesse sentido, subtrai-se a possibilidade de expressão, nesses instrumentos, das respostas provenientes de leituras subjetivas por não corresponderem ao que se espera como “resultado” da proposta.

Propõe-se, contudo, problematizar a validade desses métodos de verificação de leitura quando se trata de formação leitora, tarefa aceita pela instituição escola como parte de seu papel na educação formal. Propõe-se igualmente desvincular a leitura literária de processo avaliativo formal (como provas, testes e similares). Propõe-se uma reflexão sobre o sucesso ou fracasso da escolarização da literatura e conseqüente formação (ou não) do leitor literário.

Nessa direção, criar meios para que ocorra o resgate da expressão da subjetividade, tal como era permitida no EFI, pode ser um caminho possível para que a escola alcance mais sucesso em seu desafio de formar leitores literários. As reflexões pautadas em teorias sobre leitura subjetiva nos motivaram a propor uma prática de letramento literário que nos pareceu bem produtiva ao possibilitar a expressão sensível e singular dos estudantes a respeito de suas leituras. A experiência foi realizada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II de nossa escola, a qual compartilhamos neste artigo.

2. Fundamentando a prática

Langlade (2003) aponta que a exclusão da subjetividade do leitor, em escolas e universidades, é vista como indicação de sucesso na leitura literária. Indica ser essa a razão por que subtrair “os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas” (ibid., p.25) configura-se como meio de tornar falsa e embaçar a recepção da obra literária. O autor questiona tal premissa e indaga:

A marca da leitura nas experiências de mundo específicas dos sujeitos leitores não seria um dos lugares onde as obras continuariam

infindavelmente a serem elaboradas ao sabor da diversidade das leituras empíricas? (LANGLADE et.al.,p.26).

Langlade nomeia o leitor “subjetivo”, que é aquele “construído pelas experiências de leituras fundadoras, leituras da infância que permanecem ativas na leitura que dizemos privada” (ibid., p.30), ou seja, são “leituras que levam as marcas do desenvolvimento de uma personalidade, dos encontros da vida...” (ibid., p. 30), o que torna, segundo ele, perturbadora a semelhança “entre o léxico utilizado para falar dessas obras pessoais e o vocabulário amoroso: *encontro, encantamento súbito, paixão* etc.” (ibid., p.30) (grifo nosso). Defende, portanto, que as leituras subjetivas são um meio de estimular “o trajeto interpretativo até a sua dimensão reflexiva” (ibid., p.31), razão pela qual é de suma importância o investimento subjetivo na leitura.

Pensamento similar ao exposto acima pode ser apreendido em Jouve (2013, p.53) quando afirma que “Para muitos, trata-se de uma realidade negativa a implicação pessoal do leitor no texto, a qual contém em germe todos os desvios possíveis, indo do simples erro de leitura ao contrassenso mais flagrante.” Ainda que o teórico não se oponha frontalmente a essa perspectiva, propõe a atenção aos aspectos positivos da reapropriação parcial que o leitor (aluno) faz do texto, evidenciando que o retorno a si provocado pela leitura subjetiva é um aspecto importante na leitura literária realizada na escola.

Petit (2013), por sua vez, ao tratar da influência da leitura de obras literárias na construção da subjetividade, evidencia que o espaço criado pela leitura contribui para elaboração da posição de sujeito. A autora aponta que

os adolescentes acorrem aos livros, em primeiro lugar, para explorar os segredos do sexo, para permitir que se expresse o mais secreto, que pertence por excelência ao domínio dos sonhos eróticos, das fantasias. Estão em busca de palavras que permitam domesticar seus medos e respostas às questões que os atormentam. Exploram em diferentes direções, sem levar em conta rubricas e linhas de divisão entre obras mais ou menos legítimas. (PETIT, 2013, p. 44).

Annie Rouxel (2013), ao expor considerações sobre leitura subjetiva, retoma a Eco (1994) quando o autor trata da questão do leitor, que, segundo ele, “é um ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história.” (ECO, 1994, p. 7). Nesse sentido, aponta que os textos sempre vão solicitar ao leitor que o preencham, por serem “uma máquina preguiçosa” (ibid., p. 9). Dessa forma, tal preenchimento, feito pelo que o estudioso denomina “leitores empíricos”, os quais distingue de “leitores-modelo”, realiza-se, por sua vez,

de várias formas, e não existe lei que determine como devem ler, porque em geral utilizam o texto como um receptáculo de suas próprias paixões, as quais podem ser exteriores ao texto ou provocadas pelo próprio texto. (ECO, 1994, p. 14)

Interassam-nos, para as reflexões que vimos construindo sobre a importância da leitura subjetiva e seu necessário resgate pela escola, as observações de Umberto Eco e a distinção que estabeleceu não apenas entre leitor-modelo e leitor empírico, mas, paralelamente entre “usar” o texto e “interpretar” o texto. Nessa mesma direção trabalhou Rouxel (2013, p.152) a fim de fundamentar que:

[...] utilizar refere-se à esfera privada e à pesquisa de uma significação para si; interpretar é uma atividade da esfera social e implica a busca de uma significação senão universal ao menos consensual na comunidade cultural onde foi produzida a obra. [...] utilizar repousa sobre a experiência que o leitor tem de mundo; interpretar convoca algumas vezes sobretudo um saber sobre a literatura. Utilizar remete a uma experiência limitada ao universo pessoal dominado por crenças; interpretar supõe uma experiência rica e diversa (uma vasta enciclopédia, uma ampla biblioteca interior). [...] utilizar é “sonhar de olhos abertos”; interpretar supõe uma abordagem heurística fundada sobre inferências; a interpretação liga-se ao modo de pensar racional.

3 Uma proposta de letramento literário: a leitura subjetiva na escola

No 3º, e último, trimestre do ano letivo de 2018, ao 7º ano do EFII do Colégio Universitário Geraldo de Achilles Reis, Coluni/UFF, fora destinada a leitura de *O livro selvagem*, de Juan Villoro. Nos dois trimestres anteriores, o modelo de leitura por toda a turma de um mesmo exemplar de livro já havia sido aplicado, por ser uma metodologia bastante recorrente a partir do EFII nas escolas em geral.

Uma aluna questionou essa estratégia perguntando o motivo de todos serem obrigados a ler a mesma obra. Sem encontrarmos uma resposta genuinamente convincente e considerando legítima a indagação da estudante, procuramos adaptar a proposta inicial. Nesse sentido, após refletirmos sobre a situação e buscarmos uma alternativa, resolvemos oferecer aos alunos da turma vários títulos de nosso acervo particular, pensando, como Chartier (2009) que

É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar. (CHARTIER, 2009, p. 104)

Refletir sobre essa ideia proposta pelo autor no sentido de flexibilizar a norma escolar e permitir em sala de aula uma multiplicidade de títulos muitas vezes desconsiderados pela escola, logo rejeitados, foi muito importante para a tomada de decisão diante da provocação da estudante sobre a prática de leitura institucionalizada, única, até então realizada. Assim, muitos livros foram levados para a sala de aula e expostos sobre a mesa do professor. Os estudantes deveriam escolher algum para ser efetivamente lido, inclusive o livro de Villoro

para os que assim desejassem. Permitiu-se também trazerem livros de casa para agregar a esse acervo.

Havia livros de escritores brasileiros e estrangeiros não canônicos e de literatura categorizada como *young adult*, infantojuvenil, alguns *best sellers*, aos quais se imputam críticas negativas por seu duvidoso valor literário: *Minha vida fora de série*, de Paula Pimenta, *Bilionários por acaso: a criação do Facebook*, de Ben Mezrich, *A queda dos cinco*, Pittacus Lore, dentre outros, compunham a lista dos livros que foram dispostos sobre a mesa.

Muitos estudantes se aproximaram barulhentos e curiosos a fim de avaliar o conjunto de obras oferecidas para a escolha. Olhavam a capa, comentavam uns com os outros reconhecerem alguns autores, já terem visto o filme relacionado ao título agora em mãos. Aos poucos os livros foram sendo pegos por eles e levados para suas carteiras. Após esse momento, foram feitas com cada um anotações contendo o nome do aluno e a obra que seria lida posteriormente.

Importa considerar que o letramento literário não deve se limitar ao estímulo à leitura de títulos como os citados. Entende-se, contudo, que a abertura a demandas de leitura vindas dos alunos pode gerar possibilidades de ofertas posteriores, que impliquem a elevação do nível de complexidade literária que se deve pretender. Interessante também, nesse sentido, que nós docentes nos abramos para a leitura que nossos alunos realizam por si sós, sem influência da escola na escolha, para criarmos um ponto de contato. Por vezes, inclusive, podemos nos surpreender com uma qualidade literária não pressuposta nesses livros.

Nos intervalos de leitura (Cosson, 2009), foi proposta a realização de registros escritos em cadernos utilizados especificamente para esse fim. Neles, os estudantes escreveriam livremente sobre as impressões pessoais acerca do enredo, dos personagens, dos espaços das narrativas. Não se exigiu um gênero textual específico, mas boa parte utilizou a estrutura de diário nesses registros. Outros, a de cartas, visto que, por meio do vocativo, se dirigiam à professora. Poucos escreveram resumo.

As anotações eram entregues semanalmente. Lidas, comentadas e devolvidas aos estudantes com observações por escrito sobre seus comentários ou outras quaisquer que fossem consideradas pertinentes, estabelecendo-se, assim, um diálogo por meio da escrita com esses leitores. Buscava-se, na leitura do material, entre outros objetivos, o resgate da expressão da subjetividade do leitor, por meio da análise de suas reações pessoais, expressão de emoções vindas à tona a partir de suas apreensões das tramas em jogo nas obras por eles selecionadas.

Petit (2013, p. 48) aponta que muitas vezes o leitor “encontrará forças nas palavras de um homem ou de uma mulher que tenham passado por provas diferentes.” Nos excertos abaixo, colhidos dos registros de leitura, foi possível observar essa noção:

“...é incrível como ele lida com as situações mesmo sendo cego.”; “...o que mais ameí nesse capítulo foi que durante o tempo de perigo, mesmo sem enxergar nada, ele fica calmo, coisa que muita gente não consegue nem com dois olhos...”; “Mike decide confiar em Rosele e eu achei lindo, porque tem várias outras pessoas que não confiam em ninguém além de si mesmas.”

(estudante M e algumas observações sobre a leitura de *Adorável Heroína*, de Michael Hingson e Susy Flory).

Nos seguintes fragmentos,

“A história é muito emocionante e muito romântica. (...) Apesar de ter lido apenas três capítulos, já me sinto como se fosse um dos personagens.”; “... essa parte me despertou muitas emoções. Fiquei pensando no poder do primeiro amor e que, às vezes, as coisas não terminam como a gente queria, precisamos superar ou elas vão causar consequências no futuro.” (estudante D e algumas observações sobre a leitura de *O melhor de mim*, de Nicholas Sparks.)

encontramos trechos que nos remetem também às ideias de Petit (2013, p. 44) quando a autora afirma que os adolescentes “encontram às vezes o apoio de um saber, ou, em um testemunho, em um relato, um romance, um poema, o apoio de uma frase escrita, de uma estruturação. Ao poder dar um nome aos estados que atravessam, podem encontrar pontos de referência, apaziguá-los, compartilhá-los.”

Determinadas frases lidas, como exemplificado no registro abaixo, vão ao encontro dos aspectos comentados por Michèle Petit a esse respeito quando enfatiza a noção de que, na evocação de leituras importantes feitas por adolescentes ou adultos ao longo da vida algumas frases que lhes marcaram acabam por funcionar “como *insights*, como tomadas de consciência súbitas de uma verdade interior, como esclarecimentos sobre uma parte de si mesmos até então desconhecida.” (PETIT, p. 46)

“Eu também amei a frase que estava escrita no capítulo 10, na página 62, onde a Emma fala para a sua amiga que como Tyson magoou tanto ela então não era amor. Mas Emma diz que ‘Foi amor porque valeu a pena’.” (estudante C e algumas observações sobre a leitura de *O futuro de nós dois*, de Ana Ban e Jay Asher.)

Em alguns cadernos, nos textos elaborados para registrar as apreensões das leituras, chama a atenção também o modo como um e outro estudante grafam algumas palavras, de modo a destacá-las ou mesmo “ocultá-las”. São marcas de subjetividade não explicadas, mas expressas em função da escolha diferenciada do registro. É o caso, por exemplo, da mudança na cor da caneta, das palavras em caixa alta, dos sublinhados. Além desses aspectos, há também aqueles relacionados à expressão da subjetividade via ilustrações feitas em partes específicas do caderno ou o modo de diferenciar a capa ou mesmo as folhas iniciais.

Para a culminância do projeto de leitura do 3º trimestre, foi proposta uma atividade no auditório da escola para que cada aluno apresentasse para os demais suas impressões da leitura realizada, por meio de breve exposição da obra lida, indicando-as ou não. A plateia foi composta pelos próprios estudantes da turma. Cabe destacar que, de uma turma composta

por 26 alunos, 16 se envolveram na atividade, apresentando semanalmente os cadernos com os registros. É fato que, em alguns dos relatos feitos, os alunos se limitavam apenas a recontar as ações narrativas, porém, foi significativa a presença de considerações em que foi possível perceber a experiência subjetiva com a leitura como visto acima em alguns fragmentos selecionados para ilustrarem este trabalho.

4 Considerações longe de serem finais

Entendemos que a escolarização da arte literária não deve oferecer perigo à Literatura (Todorov, 2009), mas despertar o gosto em primeiro lugar por sua leitura; em segundo, a curiosidade de continuar na busca por gêneros e autores variados em processo de contínuo e progressivo letramento literário. Torna-se fundamental que a escola buque meios de inserir os estudantes no sistema literário em sua amplitude.

Cabe enfatizar, nesse contexto, a importância da leitura literária, no ensino de língua portuguesa principalmente, porém não exclusivamente, que deve ocorrer de forma sistemática. Nesse sentido, a proposta de leitura integral de obras com a diligente mediação do professor nesse processo é prática da qual nenhum educador (e não apenas os de Língua Portuguesa) deve se furtar e ação necessária no processo de desenvolvimento do letramento. Portanto, o professor obrigatoriamente e necessariamente deve ser ele também um leitor apaixonado, curioso, plural e construir, na continuidade de sua formação docente, repertório variado de leituras para que possa oferecer ao seu público sugestões de leituras.

É indiscutível ser a literatura não apenas um saber necessário como também urgente em sociedades cuja democracia se mostra fragilizada em razão de evidente retrocesso no que diz respeito a conquistas sociais. Por meio da palavra usada artisticamente pelos escritores, é possível o contato com inúmeras temáticas, as quais levam à reflexão e posterior possibilidade de debates que certamente ampliam o repertório sociocultural e a compreensão do mundo pelos estudantes.

Por fim, pensamos que, talvez, seja mais produtivo, para o trabalho com leitura literária no EFII, o investimento em leitores subjetivos, empíricos, tal como os define ECO (1994) que em leitores “profissionais”. O retorno à subjetividade, à possibilidade de utilização das obras literárias como princípio pode levar a sua posterior ou concomitante interpretação. Talvez tal investimento instigue novas leituras. Leituras mais complexas, leitura do cânone e dos clássicos. Tudo a seu tempo.

5 Bibliografia

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. Vários Escritos. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: UNESP, 1998.

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

ECO, Umberto. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

ROUXEL, Annie. LANGLADE Gérard. REZENDE, Neide Luzia de (orgs.) *Leitura Subjetiva e o ensino de Literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

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