

SOBRE O ENTUSIASMO E A LEITURA LITERÁRIA

ON ENTHUSIASM AND LITERARY READING

Mariana Cobuci Schmidt Bastos¹

Resumo: Este artigo, de viés ensaístico, propõe uma reflexão sobre as possíveis (e produtivas) relações entre o entusiasmo e o ensino da leitura literária. Considerando alguns dos estudos de Annie Rouxel, Michèle Petit, Roland Barthes, Marcos Natali, entre outros, defende-se que, se centralizado na ideia de sujeito leitor, que deve compreender não só a figura do educando mas também a do educador, o ensino de literatura criticamente entusiasmado dá espaço ao prazer da leitura e, também, a modos mais democráticos de se viver em conjunto, seja em sala de aula ou fora dela.

Palavras-chave: Entusiasmo. Leitura Literária. Sujeito Leitor. Prazer. Democracia.

Abstract: This article, which holds itself more like an essay, proposes some thinking about the possible (and productive) relations between enthusiasm and the teaching of literary reading. Taking into account some studies from Annie Rouxel, Michèle Petit, Roland Barthes, Marcos Natali, and others, we defend that, if it is focused on the idea of Subject reader, which must include not only the students but also the teacher, the critically enthusiastic literature teaching opens way to the pleasure of reading, as also to more democratic ways of living together, be it in classroom or outside.

Keywords: Enthusiasm. Subject reader. Literary Reading. Pleasure. Democracy.

Decido, pela oportunidade de escrever um ensaio, e estimulada por Jorge Larrosa, caminhar mais livremente pelas tantas leituras feitas durante uma disciplina cursada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ministrada pela Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende, e pelas frases ouvidas e ideias discutidas nas várias salas de aula que nos transformam; volto, também, às questões que me movem desde o mestrado, em Literatura Brasileira. E lembro: aprende-se a escrever e a pensar a cada vez que se escreve (LARROSA, 2003).

O percurso não é tão a esmo – sigo um fio. A ideia de entusiasmo, de paixão. Fio antigo, que entrevi na poética de Ana Cristina Cesar e o seu desejo alucinado por mobilizar, pelo texto, um outro, aquele que a lê: “Amor, isto não é um livro, sou eu, sou eu que você segura e sou eu que te seguro (é de noite? estivemos juntos e sozinhos?), caio das páginas nos teus braços, teus dedos me entorpecem (...)” (CESAR, 1982, p. 111). Trata-se de uma escrita, como a própria poeta reconheceu, “sob o signo da paixão”. Essa paixão ou entusiasmo, entendida como uma ânsia de

¹ Doutoranda em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (USP).

pôr o outro em movimento, de seguir junto, aparece com alguma frequência, embora geralmente de forma sutil, em muitos textos e discussões sobre o ensino da leitura literária.

Uma professora de literatura² entusiasmada com seu objeto poderia despertar em seus alunos o interesse pela leitura? É certo que o entusiasmo pelo entusiasmo empolga (penso, por exemplo, na excitação que os professores de cursos pré-vestibular, inclusive os de literatura, provocam em seus alunos ao reduzirem obras inteiras a paródias de músicas populares), mas certamente não é capaz de se fazer durar, de tornar-se uma postura frente à leitura (os alunos riem e decoram a música, mas muitas vezes não leem os livros). No entanto, entendo que quem reconhece a importância da paixão para a aprendizagem, e se esforça por alcançá-la apesar dos inúmeros entraves materiais, está bem perto de compreender, se ainda não o fez, que o *leitor* (o outro do texto) é uma instância da literatura – percepção que demanda uma reconfiguração do ensino e que parece, sim, ser uma medida necessária para acordar no outro o gosto pela leitura de uma forma mais genuína.

Uma aula entusiasmada faz sentido se há um outro – os alunos, os educandos, o sujeito escolar – sendo considerado. E considerá-lo, quando se está lidando com literatura, parece significar dar-lhe a voz, escutar as suas impressões, mesmo se vagas, acerca da obra lida. Afinal, como defende Annie Rouxel (2012), “o investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular”. É preciso, portanto, permitir que os alunos *leiam* o texto, que experienciem o objeto livro e sua narrativa. A perspectiva de um ensino de literatura centrado no *sujeito leitor*, uma vez que leva em conta a dimensão subjetiva da leitura (o modo como reorganizam as obras e se constroem com elas), abala a compreensão corrente de que ensinar literatura é transmitir uma interpretação correta e única, objetiva, muito bem justificada pela historiografia e pela crítica, a um outro que tudo ignora – lembremos do que diz Todorov (2009) sobre a perda de sentido do ensino de literatura em razão de uma abordagem cada vez mais tecnicista e instrumental dos textos, que se tornam uma espécie de desculpa para que um conceito seja ensinado, como se só estivessem ali, em sala, para confirmarem sem espanto algo que já existia antes deles.

O entusiasmo capaz de alterar ou mesmo fundar uma relação entre alunos e livros, e que podemos chamar aqui de “crítico” (o que não exclui de forma alguma a sua dimensão apaixonada),

² “(...) os mediadores do livro são em sua maioria mulheres, ou homens que não temem sua própria sensibilidade nem a companhia das mulheres. Elas têm um papel preponderante como agentes do desenvolvimento cultural, e um papel motor, muitas vezes discreto, na mobilidade social. Enquanto, inversamente, nas regiões do mundo onde as mulheres são privadas da escolarização, o escrito circula pouco. Em um sentido mais amplo, as mulheres contribuem para outras maneiras de viver junto, para outras concepções do espaço público e para outras solidariedades.” PEITIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013, pp. 120-121.

leva em consideração a subjetividade do outro na experiência da leitura. Tal sentimento, é verdade, parece ser ainda mais importante no ensino de literatura ou das Humanidades em geral, haja vista a sua perda de centralidade na cultura globalizada (PÉCORA, 2015); entusiasmar-se criticamente pelo que tende a desaparecer é uma espécie de sopro de vida, de *resistência* – postura que se torna cada vez mais necessária em meio aos tantos ataques que a cultura e a educação têm sofrido.

O sujeito leitor é a parte subjetiva do indivíduo que se engaja durante a leitura, um sujeito móvel, que se faz e desfaz no decorrer dos textos lidos (ROUXEL, 2015). Certamente não é simples descrevê-lo, sobretudo se a sua expressão ficar designada somente ao âmbito privado (embora seja lá, por natureza, o seu lugar de excelência). Nesse sentido, é interessante que a *leitura cursiva*, isto é, a leitura mais livre, espontânea e pessoal, encontre espaço também no lugar público das salas de aula, articulando-se, inclusive, com o que chamamos de leitura analítica, aquela que considera os estudos dos aspectos objetivos e formais das obras literárias, para que enfim esse sujeito leitor apareça, sendo visto e se fazendo ver.

O ensino de literatura deve buscar, então, essa implicação, o envolvimento do sujeito leitor. Mas como atraí-lo? Pelos documentos oficiais e as várias pesquisas na área³, nota-se que a ideia do ensino de literatura tendo como ponto central o papel do leitor circula cada vez mais, dentro e fora da Universidade. No entanto, também é fácil notar que, na prática, em escolas da rede pública e da rede privada, os alunos não têm essa formação leitora, não assumem seu lugar de sujeitos leitores.

Será possível pensar que, para promover o desejo de implicar-se na leitura literária, seja necessária uma outra língua? – uma outra língua ou um novo modo de dizer, já que estamos falando sobre a lida com a palavra irredutível ao discurso explicativo, isto é, a literatura, o que propõe um desafio enorme ao professor que assim a considera, já que a sala de aula é tradicionalmente considerada o lugar da explicação (NATALI, 2016).

Se o que se busca é fazer com que o aluno pense a literatura não como algo a ser entendido a partir de uma explicação, mas como algo que afeta o sujeito pela experiência subjetiva da leitura, e que, nesse afetar-se, o faz descobrir coisas novas sobre si mesmo e o abre para o desconhecido que é o outro, existem atividades que podem facilitar tal empreendimento. Refiro-me aos diários de leitura, às autobiografias de leitor e aos outros gêneros que estimulam as leituras singulares e a co-criação de interpretações em sala, além de promoverem processos de construção identitária.

Porém, parece-me necessário não só pensar estratégias que façam os alunos escreverem e falarem suas impressões, mas pensar que, se todas essas tarefas são um *pedido* do professor aos

³ Refiro-me, por exemplo, às obras *Ensino de literatura*, de William Cereja; *A poesia vai à escola*, de Neusa Sorrenti; *O professor e a literatura*, de Ligia Cademartori; documentos acerca das diretrizes do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros.

alunos, embora sejam tarefas mais livres, que valorizam a sua subjetividade, elas ainda precisam da sua voz para que sejam feitas, para que os alunos sintam vontade de realizá-las. O que pode ser opressivo no ensinar não é “o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto” (BARTHES, 2004, p. 43), ou seja, é pela forma que a atividade é proposta que ela alcança o seu verdadeiro sentido. Portanto, não basta apenas propor determinadas atividades, o essencial é fazer com que essas propostas carreguem em si o entusiasmo buscado.

Quero dizer que considerar o leitor como instância da literatura me parece mais do que apenas propor novas atividades no âmbito da escola (ou mesmo da Universidade). É necessário que o professor também se situe como leitor, que construa sua identidade leitora. Não um leitor especialista, aquele que sabe ler de um modo que poucos sabem, mas um leitor plural, aberto, que sabe, como Barthes, esquecer que seu corpo é histórico e lançar-se na fantasia de que é contemporâneo dos jovens corpos presentes, e não do seu próprio corpo, passado; para seguir vivo, deve-se renascer, fazer-se mais jovem do que se é (2004, p. 46). Só assim o pedido entusiasmado para que leiam o livro, para que se expressem em relação à obra, torna-se uma verdade atraente capaz de motivar, de fazer produzir novos olhares e ações. É preciso que o professor também se faça e refaça por meio de suas leituras e das leituras de seus alunos, se entenda como sujeito leitor, como aquele que se implica e sente *prazer* com o texto. E então, a partir daí, formular uma outra língua, um outro modo de falar sobre literatura, sobre, ou melhor, *com* a leitura literária.

Na verdade, trata-se de um caminho de mão dupla, complexo: ao passo que é preciso – e parece mesmo urgente – que o professor crie uma nova forma de dizer a literatura, essa nova maneira só pode ser formulada a partir de uma troca, de um conhecimento acerca daqueles com quem divide o espaço da sala de aula. Pois dar aula é fazer um *convite* (como na literatura) e, quanto mais soubermos daquele que queremos que venha conosco, mais tem-se a chance de que ele aceite, de que diga *sim*. (Mas ressalto que, conhecer o outro, pensando o ensino da leitura literária, não significa querer saber seus segredos, sua intimidade, tornando a aula uma espécie de confessionário ou um braço de algum serviço de saúde mental; trata-se de um conhecimento da sua construção enquanto sujeito leitor junto de um texto (que, claro, pode ser anterior ou exterior à escola, pode até mesmo ser algo que não encontra legitimidade nela), dando, inclusive, espaço para que o segredo que há e deve haver em toda leitura tenha o direito de manter-se enquanto tal.)

Existe a necessidade, também, de se apropriar do motivo do convite (que é parte do entusiasmo). Por que querer ensinar literatura? Por que querer instigar a leitura literária? E por que desejar ensiná-la de outro modo? Por vezes há uma adesão absoluta, uma reprodução do senso mais comum (a literatura faz viajar, humaniza, edifica), sem qualquer reflexão mais funda, que

ponha em risco inclusive a obrigatoriedade de sua existência. É preciso querer levar ao limite o que é literatura, isto é, o que ela faz, ou o que se pode fazer com ela (deslocamento que foi bem formulado pela estética da recepção. Iser (1996) reconhece como fundamental ao texto literário as várias lacunas a serem preenchidas pelo leitor. Desse modo, com o leitor tendo que se mobilizar para formular um sentido para o texto, não é mais cabível perguntar pelo sentido da obra, mas sim o que ela faz, o que é capaz de promover).

Muitas vezes, se questionam demais, os alunos, professores, e também pesquisadores, são denunciados pela sua falta de fidelidade à literatura. Por uma suposta insuficiente devoção às obras literárias, por não terem baseado suas leituras nos textos “em si” (o que isso significa, afinal?), as interpretações e posições são consideradas ilegítimas. Como aponta Marcos Natali

(...) nos rituais que cercam o estudo da literatura, a acusação de traição ao especificamente literário continua um hábito, gerando confissões de culpa, quando a declaração de fidelidade não chega a anteceder a enunciação, com a garantia explícita de que o interesse é, em alguma instância, pela literatura – e não pela psicanálise, a sociologia, a história, a filosofia, a política, a teoria... –, nessa estranha necessidade de afiançar, antes mesmo de começarmos a falar, que não faremos aquilo que tememos já estar fazendo. (2015, p. 276)

Esse medo de trair a fidelidade à literatura acabaria, acredito, por reforçar a exclusão da subjetividade daquele que lê, tratando como um desvio vazio as impressões e associações livres, sem aparente ancoragem no texto literário. Poderia reduzir, ainda, a formação de *comunidades leitoras*, que não poderiam se reconhecer em outras relações com o texto a não ser com a tida como mais fiel. Mas a leitura literária é, em sua constituição, dada a tais flutuações, a tais relações e associações várias, sobretudo se se trabalha a produção contemporânea, que cada vez mais se vale dos dispositivos e procedimentos do que se pode chamar mais amplamente de cultura digital, que, no texto, manifestam-se formalmente como, por exemplo, procedimentos textuais de corte e colagem, de relações intertextuais e intermediais etc. – é o que se vê nas obras recentes de poetas importantes como Carlito Azevedo, Marília Garcia, Angélica Freitas, entre outros.

Pode-se querer fazer o convite à leitura literária (e gosto dessa ideia) por entender a relevância da literatura na *transformação*, mais do que na formação, dos sujeitos e do mundo. Silvia Pimenta Velloso Rocha (2006), pensando a partir de Nietzsche, contrapõe a ideia de formação à de transformação. A ideia de formação pouco focaria no processo, uma vez que tem por objetivo um melhoramento do indivíduo. Nesse sentido, há em “formação” uma ideia de universalidade, de compartilhamento de saberes universais e ideais. Ao formar-se alguém pretende-se aperfeiçoar algo que já lhe era latente, capacidades potenciais, de modo que a ideia de sujeito permanece idêntica no decorrer de todo o percurso formativo, tratando-se apenas de uma atualização. Não haveria

uma radicalidade na educação, ou mesmo na literatura, se pensada como um processo de formação, e não de transformação.

A educação ou a literatura transformadora teria mais a ver com a ideia de invenção, não com a de descoberta. A lógica da transformação, como defende a autora, abriria espaço ao não saber. A possibilidade de experimentar o desconhecido. Uma educação transformadora seria dada ao movimento, enquanto a formação evocaria uma imobilidade, uma estabilidade pouco viva. Na transformação, ao invés de se assumir um sujeito idêntico a ser atualizado na formação de cada indivíduo leitor, entende-se que a própria noção de sujeito está em jogo. Sendo assim, não se tem de antemão um ideal padrão a ser reproduzido por todos em sala de aula – e na vida. Toma-se a experiência literária como aquela em que a própria definição de o que significa ser um sujeito está em questão. Os sujeitos leitores então se veem implicados na responsabilidade que o texto os convoca a ter diante da abertura para o desconhecido, a descoberta, a invenção e a liberdade coletiva.

Há, como diz Barthes (2004), forças de liberdade (que são também de destruição) nos textos, que operam pelo trabalho de deslocamento exercido sobre a língua. A literatura, diz ele, “faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso”. Por encenar a linguagem ao invés de utilizá-la de forma utilitária (visando somente a comunicação), a literatura “engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita”. E nunca se rende ao impossível, é utópica, uma vez que, visando sempre alcançar o real, mas igualmente sabendo da sua impossibilidade, cria formas outras de pensar e de se estar no mundo. Curioso é que a potência da literatura parece muitas vezes localizar-se naquilo que não encontra ou não pode mesmo ter abrigo institucional... (CHECHINEL, 2017).

Não há dúvidas de que o encontro com essa responsabilidade faz parte da possibilidade de entusiasmo. Porque ele explicita, para todos, que a sala de aula trabalha com coisas realmente significativas. Ao mesmo tempo em que assume que as coisas realmente significativas dialogam com a parte subjetiva dos indivíduos: a particularidade e a intimidade mais importantes de suas experiências de existir.

É por isso que é preciso tomar cuidado com outra tensão que vive a leitura literária em sala de aula: a relação entre individualidade e coletividade. Na escola, costuma-se cobrar a leitura com certos usos, a leitura de obras cuidadosamente escolhidas para formar um bom cidadão, o famoso “cidadão crítico”, emancipado. No entanto, não é mais possível crer, como discute Michèle Petit (2013), que a leitura de determinadas obras, que transmitem algum valor não só estético como moral e ético, evitaria a barbárie. A relação entre leitura literária e democracia já não é mais tão óbvia assim. Nesse sentido, a autora sugere um outro tipo de relação, menos imediata. A difusão

da leitura poderia auxiliar as pessoas a serem mais sujeitos de seu destino individual e coletivo. Por meio da leitura é possível se equipar mais e melhor para as violências a que somos constantemente submetidos.

Petit fala sobre a sua descoberta, com entrevistados⁴, de outros usos da leitura (comumente associados à preguiça), como a leitura noturna. A leitura que se opõe à leitura do dia, utilitária e sistemática, sendo secreta, discreta, solitária e inútil. A leitura que os entrevistados reconheciam como “verdadeira”, sobre a qual, por ser muito íntima, hesitavam em falar. Tal leitura é considerada, por quem está excluído dela, como uma espécie de afronta e, por isso, muitas vezes é proibida. Como disse Petit, a leitura em muitos casos torna-se “(...) a oportunidade para se distanciar um pouco. Para escapar de um tipo de vínculo social onde o grupo tinha poder sobre cada um” (2013, p. 104).

Ler permite a elaboração de um espaço próprio, íntimo, onde é possível recusar a comunhão prevista. Na sala de aulas muitas vezes se espera a exposição pública de uma leitura íntima, o que inibe a participação do aluno ou mesmo a validade de suas impressões mais secretas, deixando-o inseguro, desapropriado de si. O que é, de novo, mais um desafio para o professor no ensino de literatura.

Retomando a imagem da aula como um convite, cabe aqui lembrar que há sempre a possibilidade do aluno dizer *não*. Para Deleuze, a aula não é para todos, “nem tudo na aula vai servir do mesmo modo para cada um dos que estão ali, e o aluno que sonha – acordado ou dormindo – poderá voltar, se em algum momento julgar que aquilo que está sendo dito voltou a lhe servir de alguma maneira” (NATALI, 2016, p. 22). Negar o convite é uma forma de recusar a homogeneidade, dando espaço a uma noção de democracia menos autoritária, em que há lugar para o dissenso, para o direito ao silêncio. Afora isso, a existência do “não” tira do professor a angústia de “salvar” a todos, de despertar, sem exceção, o interesse pela leitura literária.

A verdade é que o sentido da literatura (o que ela faz, por que precisamos dela) está em disputa, e me parece interessante fazer ver isso aos alunos, de modo que, sabendo o que está em jogo, possam também participar dele. Os modos de participar são vários, é mesmo legítima e efetiva a feitura de atividades que estimulem a implicação do leitor na leitura, como os já mencionados diários e cadernos de leitura, autobiografias de leitor. Mas foco aqui no modo não só de propor essas tarefas como no modo de falar de literatura e da leitura literária, tratada de jeito móvel pelo próprio professor, que não a estabiliza num conceito ou numa interpretação única.

⁴ Quando começou a trabalhar com a leitura, a antropóloga realizou, em diferentes regiões rurais da França, cerca de cinquenta entrevistas com leitores de idades e condições sociais diversas. In: PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013, p. 103.

A maneira que mais me parece ser possível de entusiasmar outras formas de pensar, de estar no mundo, de se reconhecer e desconhecer, e sobretudo de despertar o interesse em implicar-se na leitura literária, é falar da literatura e da experiência da leitura de um modo que as perguntas nunca se encerrem; fazer ver que é preciso fazer outras perguntas, fazer com que o desejo de fazer perguntas dure. Procurar mostrar que no centro do poema, do conto, do romance, há outro poema, conto, romance. Trata-se de um ensino que mais sobrecodifica do que codifica, uma vez que é sobre a possibilidade de uma experimentação conjunta, entre professor-aluno-e-texto.

Isso não parece ser possível quando se trabalha a literatura apenas como a sucessão de fatos históricos, de estilos que foram no decorrer do tempo sendo superados, resgatados e transformados, onde os textos, estilhaçados dentro das apostilas, ficam sem vida – metodologia que parece ser empregada justamente para que os professores (e não só eles, toda a instituição e quem a governa) não tenham que enfrentar a subjetividade da leitura; saber datas, nomes de movimentos, principais características e representantes é algo objetivo, fácil de transpor para uma questão de prova, fácil de dar nota, de avaliar como certo ou errado. A dificuldade reside na consideração subjetiva da leitura dos alunos, em como suas contribuições podem afetar, inclusive, a forma de se dar aula, desestabilizando o lugar e a leitura, se rígida, do professor (e da instituição e, por que não, dos poderes todos).

O ensino de literatura centrado na perspectiva do sujeito leitor é exigente, posto que não tem uma fórmula fixa. Nesse sentido, lembro o quão comum é o relato de alunos e dos próprios professores acerca da sua não proximidade com a literatura. Os professores, em especial os da rede pública, leem pouco ou não leem. Durante a sua vida pré-professoral, também leram pouco: vieram, em sua maioria, de faculdades particulares (que têm uma tradição de ensinar literatura somente a partir de sua história, recorrendo mais a resumos do que a livros) e, antes ainda, de um ensino médio fraco (REZENDE, 2013). Muitos também desconhecem uma das melhores partes de nossa literatura: a produção crítica. Os críticos literários e tudo que conseguem mobilizar a partir de importantes obras aparecem como o fundo fixo, norma, mas já bem mastigados, por vezes sequer citados como fonte originária de determinado pensamento.

Assim, sem terem eles próprios a experiência da leitura, sem se reconhecerem como sujeitos leitores, e tendo aprendido uma visão muito fixa e limitada do que é a literatura e das grandes obras, sentem-se provavelmente muito inseguros diante da possibilidade de serem afrontados com as impressões daqueles que de fato leram as obras, que pensaram e se fizeram junto dela. Como dito mais acima, é mesmo fundamental que o entusiasmo do professor pela leitura literária não seja um entusiasmo pelo entusiasmo, mas um entusiasmo crítico, que leve em consideração a subjetividade

da leitura, sem deixar de fora a sua. Pois é lendo, professores e alunos, que se descobre outros possíveis, outros contornos nossos, novas possibilidades de viver junto, na escola e fora dela.

Essa consciência faria a imposição da leitura (que, claro, não vem unicamente e diretamente dos professores) ser mais problematizada, levando em consideração a resistência dos alunos a determinados títulos, promovendo a discussão do que eles leem para além dos muros da escola, seus interesses por outras histórias. Pois embora o livro já tenha alguma centralidade na escola, no ensino de literatura, o leitor ainda está distante dela. Isto é, aquilo que se constrói como um sujeito leitor do mundo, nos alunos e professores, ainda não se encontrou com o jogo dos estudos literários ao redor das potencialidades do livro, tal como ele se encaminha a ser construído no ambiente escolar. O caminho do entusiasmo crítico passa por trazer para esse ambiente essa elaboração subjetiva que não se limita (e nem pode se limitar) a ele, porque compreende que ele deve interagir com aquilo de si que os indivíduos mantêm no mais profundo da sua subjetividade – ao mesmo tempo em que lhes faz saber que essa subjetividade importa tanto quanto qualquer outra que, mais especializada, se dedicou a mostrar as potencialidades problematizadoras de certas obras.

Sem dúvidas existirão mil desculpas, mil entraves a essas transformações que os textos e muitos estudos e discussões têm tratado como urgentes e que procurei aqui explorar brevemente, pelo viés do entusiasmo. Termino pensando que as dificuldades, se nos ativermos a elas, serão sempre gigantes, mas a questão é justamente ajustar o olhar e perceber as brechas, que existem. Porque o caso não é o de depender de algo para que o jogo aconteça, mas de fazer com que o caso, qualquer que seja, se transforme no jogo que ele pode ser quando o pensamos pelo viés problematizador e crítico da literatura. E o entusiasmo maior talvez seja perceber isso. Saber, muito mais do que as encontrar ao acaso, fazê-las, furar o pano normal das coisas. Haverá sempre um fora do livro, da leitura, mas, se implicando, os sujeitos sairão dela mais bem preparados para enfrentar – construir – o porvir.

Referências:

BARTHES, Roland. *Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França*. São Paulo: Editora Cultrix, 2004.

CECHINEL, André. “O caráter destrutivo da literatura”. In: CECHINEL, A., SALES, C. *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017.

CESAR, Ana Cristina. *A tens pés*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura. Uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996.

CLARABOIA, Jacarezinho/PR, n.16 (*Educação Literária*), p. 159-168, jul./dez, 2021. ISSN: 2357-9234.

LARROSA, Jorge. *O ensaio e a escrita acadêmica*. Educação & Realidade, v. 28, n. 2, pp. 101-115, 2003.

NATALI, Marcos. *Autobiografias do começo de uma aula*. Revista Magma_Erupção, n. 13, 2016, p. 22.

_____; SISCAR, M. *Margens da democracia: a literatura e a questão da diferença*. São Paulo: Editora da Unicamp, Editora da USP, 2015.

PÉCORA, Alcir. *A musa falida: a perda da centralidade da literatura na cultura globalizada*. Revista Unicamp, v. 3, n. 1, 2015, pp. 203-235.

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

REZENDE, Neide Luzia de. “Apresentação ao leitor brasileiro”. In: ROUXEL, A. et all. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, pp. 10-11.

_____; OLIVEIRA, Gabriela Rodella. *Um sujeito leitor para a literatura na escola. Entrevista com Annie Rouxel*. Revista Teias, v. 16, n. 41, 2015, p. 286.

ROCHA, Silvia P. V. “Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação”. In: MARTINS, A.M.M. et all. *Nietzsche e os gregos: arte, memória e educação*. Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ; Brasília: CAPES, 2006.

ROUXEL, Annie. *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer à expressão do sujeito leitor?* Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 145, 2012.

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

Recebido em: 27/2/2020

Aprovado em: 30/5/2020