

Com direito à palavra: discutindo literatura na contemporaneidade

With voice: talking about literature in contemporary times

Islara Floriana Mendes¹

Robson Coelho Tinoco²

Resumo: Este artigo pretende pensar a crise em torno da literatura brasileira que vem se agravando com o passar dos anos, atinge o ensino e, conseqüentemente, a sociedade. O desprestígio dessa área, somado aos baixos salários dos professores e ao desinteresse pela leitura conferem à literatura o estigma de supérflua. Por outro lado, a literatura nem sempre está ao alcance da maioria, sendo direcionada, em muitos casos, àqueles com maior possibilidade de acesso à educação de qualidade ceifando o direito de acesso aos bens culturais de uma parcela da população. Em meio à essa problemática paradoxal, discorrer sobre o ensino é um dever de quem se preocupa com as necessidades dos outros. Por essa razão, a discussão aqui proposta intenta abordar a relevância da literatura no contexto atual para a educação e sociedade evidenciando também o papel do leitor como indivíduo ativo no processo de leitura literária. A partir disso, busca-se abrir espaço para reflexão sobre a literatura aqui tratada não só como disciplina escolar e sim como um direito, conforme propõe Antonio Candido.

Palavras-chave: Literatura; Sociedade; Contemporaneidade; Educação.

Abstract: This article is aimed the crisis around the Brazilian literature that has been aggravated over the years, reaches teaching, consequently, the society. The discredit of this area, combined with the low salaries of teachers and the lack of interest in reading give to literature the stigma of superfluous. On the other hand, literature is not for the majority peopel, being directed to people

¹ Mestranda em Literatura na Universidade de Brasília – Brasil. E-mail: islaramendes@hotmail.com.

² Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília – Brasil. Realizou estágio pós-doutoral em Letras na Universidade de São Paulo e na Pontifícia Universidade de São Paulo. Professor Titular da Universidade de Brasília. E-mail: robson@unb.br.

with greater possibility of access to quality education taking away the cultural assets of a portion of the population. About of this paradoxical problem, talking about teaching is a obligation of those who care about the needs of others. For this reason, the discussion addresses the literature importance on a current context for education and society also discussing the reader position on literary reading. This article aims open space for reflection about Literature treated not only as a school subject but as a right, as proposed by Antonio Candido.

Keywords: Literature; Society; Contemporary; Education.

1. Introdução

A fábula de Esopo apresenta a língua como sendo o melhor e o mais terrível dos artigos existentes no mundo, o que evidencia a complexidade de uma das maiores habilidades do homem: a linguagem. Seja ela escrita, falada, gesticulada, em imagem ou som, contribui para constituir, ampliar e expressar o mundo do indivíduo como pode ocorrer com a literatura que dela se apropria para existir.

Pensando na linguagem escrita que se faz tão importante para a espécie humana, pois é uma forma de registro da história e da cultura, perpetua conhecimento do passado e presente ao possibilitar o estabelecimento de uma memória. Nesse sentido, a literatura se constitui em um conjunto da sociedade em que vivemos, pois é uma expressão do pensamento humano que abrange aspectos histórico-sociais, culturais e experiências de um ser em diálogo com espaço, tempo, visão de mundo particulares apreciada por outros seres, também com suas especificidades.

Por essa razão, ler vai além de decifrar códigos, fazendo com que o leitor acesse significações que podem ou não estar próximas da sua realidade, em uma troca de experiências com o texto lido. A partir dessa ideia de troca e compartilhamento entre texto e leitor (es) – aluno e professor - pretende-se discutir no presente texto a leitura literária no âmbito da educação básica. Trata-se de um apanhado teórico, com intuito de promover reflexões sobre a literatura na escola em meio às angústias atuais relacionadas à questão da leitura no Brasil, buscando enfatizar a importância de voltar o olhar também para o leitor, mais especificamente no ensino médio e para as questões que fazem parte desse corpus.

2. Leitura, literatura, escola

Pensar a literatura na escola implica em refletir questões que permeiam a prática docente que vão desde as dúvidas sobre o que e como ensinar até problemas de estrutura física dos prédios escolares, formação de professores, baixos salários entre outras tantas problemáticas as quais, algumas delas, pretende-se abordar neste trabalho. Em primeiro lugar, é preciso ter em mente a heterogeneidade da realidade brasileira, e que nem todas elas poderão ser contempladas aqui. Porém, a devastação do sistema educacional antes já enfraquecido parece ser comum ao sistema público de ensino, que vem sofrendo cortes no orçamento afetando as pesquisas e o ensino de maneira geral. A esse respeito, Ordine comenta:

Não é um acaso que nas últimas décadas as disciplinas humanísticas tenham passado a ser consideradas inúteis e tenham sido marginalizadas não somente nos currículos escolares e universitários, mas sobretudo nos orçamentos governamentais e nos recursos das fundações e das entidades privadas. Por que empregar dinheiro num âmbito condenado a não produzir lucro? Por que destinar recursos a saberes que não trazem uma vantagem rápida e tangível? (ORDINE, 2016, p. 33)

A literatura, na visão de Ordine, pode não ser considerada útil por não produzir lucro rápido, o que não deixa de ser um paradoxo para o contexto brasileiro, posto que atualmente há um espaço interessante para a venda de livros. Há exemplos de autores atuais que produzem obras amplamente consumidas, gerando lucro, e nos levando a pensar que o jovem lê o que considera interessante, como as famosas coleções de *Harry Potter* e *Senhor dos Anéis*, ainda que nem todos caibam nesse perfil. Nesse sentido, na última edição dos *Retratos da Leitura no Brasil*, Leda Maria Paulani (2016), fala sobre o aumento de livros lidos por iniciativa do leitor, ou seja, não acadêmicos de 1,8 em 2000 para 2,9 em 2015, demonstrando um avanço expressivo de leituras não impostas.

Por outro lado, a mesma autora relaciona dados das vendas de livros, sem incluir as vendas para o governo, com base na pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), mostrando que, ao contrário do que se espera com o aumento no número de livros lidos, as vendas não progrediram tanto. Nas palavras de Leda Paulani:

Por fim, o Indicador de Leitura por Vontade Própria (LVP) – o mais emblemático quando se trata de hábitos de leitura – também sofre grande oscilação, variando entre 0,6 e 1,0 ao longo do mesmo período. [...]a oscilação do indicador LG³ está totalmente vinculada à oscilação apresentada pelo indicador LVP, valendo destacar que também este último termina o período como começou, ou seja, na marca de 0,9. (PAULANI, 2016, p. 129-130)

Na tentativa de explicar essa questão, Paulani cita a questão da crise econômica e quantidade maior de bibliotecas no país, até chegar à pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* do ano de 2015 em que há registro de aumento no número de leitores. O ponto que nos interessa é que os 17% de leitores a mais pertencem a população adulta, com 18 anos ou mais, sendo a Bíblia o livro mais citado por eles.

Esse resultado leva a indagar a leitura e a literatura na escola, posto que o crescimento no número de leitores não ocorre nas faixas etárias das crianças e adolescentes. Além disso, o tipo de leitura, apesar de ser por vontade própria como aponta a mencionada pesquisa, não está no âmbito da literatura ou das Obras Gerais (conforme denominação da pesquisa *Retratos da Leitura*), sem caráter religioso, figurativas do hábito de ler. Ainda assim, em texto da mesma edição da *Retratos da Leitura*, Marisa Lajolo (2016) aponta que 75% dos entrevistados afirmam que gostam de ler. Então, porque ainda não é possível perceber a existência do hábito de leitura? Onde fica a literatura em tudo isso? Qual o papel da escola?

³ LG – Leitura Geral

Em contrapartida, um aspecto relevante são os índices de analfabetismo no Brasil. De acordo com o Indicador do Analfabetismo Funcional (INAF) de 2016, 42% foram classificados como capazes de realizar “leituras de média extensão e pequenas inferências” demonstrando um nível básico de alfabetização. No nível intermediário, estavam inseridos um total de 23% dos participantes enquanto no nível proficiente foram contabilizados somente 8%. 27% da população é analfabeta funcional ou seja, leem mas não conseguem compreender. Em comparação com a pesquisa anterior, de 2011, da mesma instituição, os dados mostram não haver ainda progresso na redução desse número.

O INAF (2016) também coletou dados relacionando o grau de alfabetização e escolaridade dos participantes da pesquisa e constatou que 48% dos alunos que cursaram parte ou completaram o ensino médio estão nos grupos com grau de alfabetização mais baixos, restando somente 9% que se enquadram no grupo de proficientes, o grau de alfabetismo mais alto.

Os dados apresentados pelo INAF preocupam não só pelo número alto, mas principalmente pela estagnação nos resultados. A problemática do analfabetismo funcional remete ao acesso à leitura de literatura para grande parcela da coletividade que não possui a competência leitora bem desenvolvidas. Assim, ler literatura parece se distanciar um pouco de um aluno que se encontre nessa situação, em que ler e compreender ainda são desafios. Apesar de muitas mudanças positivas como, por exemplo, o crescimento do número de leitores, ainda há alto nível de exclusão social no Brasil levando em conta as taxas de analfabetismo funcional. A associação da escrita e, por consequência, da leitura a um status superior desde os gregos é um dos fatores promoventes dessa desigualdade. Assim sendo, Vera Teixeira de Aguiar (2013) afirma:

A conscientização que a leitura promove só é acessível, pois, a uma camada privilegiada da população, que tem acesso aos bancos escolares em sentido pleno, isto é, que pode auferir da educação formal de modo progressivo e não apenas sofrer uma pseudoalfabetização, sendo alijada da escola por não poder atender

às exigências cotidianas. Sabemos que o colégio moderno é uma conquista do movimento de democratização desencadeado pela Revolução Francesa, que já propunha, nos finais do século XVIII, o ensino público para todos. Todavia, na prática, esses ideais igualitários não se realizam [...] (AGUIAR, 2013, p. 157)

Por esse motivo, quando Antonio Candido (2011), em *O direito à literatura* trata esta última como um bem incompressível ainda em 1988, mesmo ano de instauração da Constituição brasileira que garante o direito à educação e cultura, parece ainda ter o que dizer no cenário atual. Olhando para o alto índice de analfabetismo funcional na faixa etária do ensino médio, é importante ter em mente que mesmo a literatura sendo escolarizada, ou seja, ao alcance de todos, parece não ser o bastante em determinadas situações. Muitos desses discentes podem ter tido acesso ao livro físico, contudo não puderam, provavelmente, alcançar o entendimento da obra, a leitura crítica e construtiva constituindo-se leitores.

Desse modo, o primeiro princípio elencado por Maria Amélia Dalvi (2013, p. 81) para o trabalho com literatura que trata de “tornar o texto literário ‘acessável’ e acessível” muitas vezes não é atingido tendo em vista as dificuldades anteriormente abordadas. Segundo a mesma autora “é necessário que a literatura não apenas esteja disponível em todos os lugares da escola, mas que seja tornada compreensível, discutível, próxima” (DALVI, 2013, p. 81), sendo acessível para que o aluno a compreenda e possa suscitar reflexões sobre o texto lido. Assim, ler literatura ou não, vai além do interesse/desinteresse dos leitores e envolve situações bem mais complexas a depender da realidade que se tem no dia a dia da sala de aula, evidenciando os desafios vividos pelos professores.

Diante de tais ponderações e de tantas outras que se seguem, refletir sobre literatura na escola parece em tempo e hora, tendo em vista que a formação leitora passa por ela, que é um lugar de leitura diferenciado em se tratando dos objetivos, do ambiente com mais pessoas e, quando realizada no horário da aula, com tempo estipulado.

Esse ambiente de formação leitora é decisivo quando se considera a escola como um dos únicos promotores de leituras para alguns ou ainda como receptora de alunos já leitores a quem deve-se incentivar a continuar expandindo o horizonte de leitura. É necessário levar em conta essa diversidade do alunado para trabalhar o letramento literário na tentativa de formar leitores capazes de refletir criticamente sobre as obras e estimular o ato de ler. Sob esse aspecto, Vera Aguiar (2013) alerta que a diversidade de textos trabalhados poderia (tentar) contemplar a diversidade do alunado, ampliando as leituras e beneficiando os leitores. Desse modo, para a autora:

Um bom parâmetro para medir a competência das instituições de ensino pode estar ligado à abrangência de leituras que propiciam aos alunos, tanto em extensão quanto em profundidade, isto é, quanto à variedade dos textos à disposição e à riqueza das alternativas propostas para descobrir-lhes os significados. A variedade diz respeito ao aproveitamento da multiplicidade de códigos em circulação, e a riqueza, ao aproveitamento dos muitos modos de ler, ao domínio desses códigos e à capacidade de estabelecer relações entre as mensagens e posicionar-se emocional, criativa e criticamente diante delas. (AGUIAR, 2013, p. 158)

Para tanto, a pressão dos exames vestibulares não pode controlar o papel do professor de literatura, definindo escolhas e metodologias somente em razão disso. Contudo, a depender da situação do lugar, o pouco espaço físico da escola, dificuldades de acesso a obras seja por meio da internet ou bibliotecas com acervo reduzido, pouco tempo para cumprir conteúdos dificultam a promoção da leitura literária em sala de aula, configurando-se em:

Talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola – que vejo, insisto, como possibilidade – não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa. (REZENDE, 2013, p. 111)

Dessa forma, problemas antigos parecem perpetuar no ensino de literatura brasileiro. Antonio de Pádua Dias da Silva (2016), em seu livro intitulado *O ensino*

de literatura hoje - da crise do conceito à noção de escritas, descreve entrevistas realizadas entre alunos e professores na tentativa de observar a realidade da educação básica de Campina Grande. Apesar de uma realidade distante da região do Distrito Federal, vale a leitura dos dados no sentido de observar que ainda há dificuldade em reconhecer a importância da literatura para o ensino e trabalhá-la com o esmero necessário. Dos sete professores de um dos colégios selecionados, apenas três responderam ao questionário, sendo que um deles afirmou ministrar aulas de Literatura somente uma vez por semana.

Se uma vez por semana parece pouco, em uma aula de 50 (período diurno) ou 40 minutos (noturno), imagine a leitura do texto literário em sala de aula “sempre que dá” ou “dificilmente” – mesmo quando o livro didático adotado está pleno de alusões a textos, obras, autores, filmes, vídeos e outros tantos recursos tecnológicos, digitais e impressos que orbitam em torno do período Literário estudado. Estas foram as duas respostas dadas, além de outra em que um respondente expressou “uma vez semanalmente”. (SILVA, 2016, p. 114)

As respostas proferidas pelos alunos durante a verificação da pesquisa convergem com a realidade já vislumbrada nas respostas dos professores. De acordo com Antonio de Pádua, “79,2% revelam não ter aula semanalmente, beirando ao absurdo do ‘sempre que dá’ ou ‘não há aula de Literatura’” (SILVA, 2016, p. 134).

Destarte, faz-se necessário problematizar continuamente a formação de leitores e buscar formas de desenvolver a competência leitora de maneira crítica e autônoma. Vale lembrar que ler literatura no ensino médio não é solução para o assunto e nem temos a pretensão de apresentar uma resolução definitiva neste trabalho por entender que essa não é uma questão que se encerre, tendo em vista as constantes modificações da sociedade e dos sujeitos. Contudo, pensar a leitura literária de maneira a observar também o leitor e a sua formação (ZILBERMAN, 2008; COSSON, 2016; DALVI, 2013; ROUXEL, 2013; JOUVE, 2013), seja ele professor ou aluno, é um passo fundamental.

Sob a perspectiva da estética da recepção em autores como Iser (1994), por ex., a centralidade no leitor ganhou destaque nos estudos literários a partir

da década de 70. Com isso, Dalvi e Rezende (2011) em pesquisa intitulada *Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses (2001-2010)?*, demonstram que entre as pesquisas relacionadas há preocupação crescente com o leitor, assumindo uma nova postura diante do ensino de literatura. As autoras afirmam ainda que nos trabalhos em que existiu proposta de intervenção houve também a constatação de bons resultados, o que corrobora a importância dessa mudança de perspectiva, sem desconsiderar as outras instâncias do processo de leitura.

O diálogo entre texto, aluno e professor pode estimular ainda mais o aluno já leitor e despertar o interesse do aluno não-leitor, construindo sentidos a partir de uma leitura do outro e que se compartilha com o outro. Assim, para Cosson (2016, p. 27) “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro”. Nesse processo, a leitura configura-se como uma ferramenta transformadora de inserção social, expansão do horizonte do leitor que ao experimentar o ato de ler entra em contato com situações e contextos outros. A própria leitura de textos literários é, por si só, uma atividade geradora de diálogo, inserindo o indivíduo em um determinado contexto social, ou seja, induzindo-o “a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas porque igualitárias” (ZILBERMAN, 2008, p. 18).

Segundo Bakhtin, o ato de ler precisa ser responsivo, ou seja, o leitor necessita reagir sobre o que lê, emitir respostas sobre o texto através das próprias experiências e interpretações. Porém, quais respostas são esperadas? No que tange ao ensino de literatura, busca-se respostas que suscitem uma reação do leitor sendo “explicitamente responsivas, pois não se contentaria que os alunos se calassem plenamente” (STEPHANI, 2014, p. 81). Portanto, se a leitura for considerada como “ato solidário”, ao qual se refere Rildo Cosson (2016), em que há uma troca de significações entre os envolvidos no ato de ler e que esses sentidos compartilhados emergem de seres e vivências particulares serão obtidas respostas diversas (Bakhtin, 2015, p. 279).

Ademais, é preciso levar em conta que devido a essa heterogeneidade relacionada também aos alunos leitores, as possibilidades de leitura de uma mesma obra são múltiplas. Daí a importância de realizar leituras com os alunos de forma a ampliar as possibilidades de entendimento dos textos literários entre os discentes em que podem surgir novas e enriquecedoras acepções, pois segundo, Vincent Jouve (2013, p. 34-35), “o texto geral não existe fora da multiplicidade de textos singulares que engendra”. Do mesmo modo, Annie Rouxel (2013) esclarece o “papel regulador” da sala de aula corroborando a necessidade de uma prática de leitura literária no ambiente escolar:

A sala de aula representa assim o papel de regulador. Ela é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos “textos de leitores”, a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso. A presença da turma é essencial na formação dos jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza. (ROUXEL, 2013, p. 23)

Logo, múltiplas interpretações não pressupõem uma interpretação qualquer, necessitando respeitar os “direitos do texto e do leitor” dos quais fala Catherine Tauveron (2004) citada também por Annie Rouxel (2013), buscando conciliar os vários caminhos do texto sem dispensar a coerência ao que está escrito. A esse respeito, José Luiz Fiorin (2014, p. 52) certifica que “quem determina as possibilidades interpretativas é o texto. As leituras possíveis estão nele inscritas. Portanto, uma interpretação é validada por marcas, vestígios, indícios presentes na superfície textual”.

Todavia, expandir a competência leitora e capacidade crítica do discente só será eficaz quando, de fato, houver reciprocidade. Isso porque os leitores “geram significado à medida que leem, construindo relações entre seu conhecimento, sua memória da experiência, e as frases, parágrafos e trechos escritos” (WITTROCK apud MANGUEL, 2004, p. 24). Sobre esse aspecto, Vincent Jouve parece concordar quando assegura que:

[...] essa leitura participativa, longe de ser “ingênua” e de diluir a obra em vagas referências ao vivido, está no fundamento mesmo da leitura literária. Ela realiza, com efeito, a indispensável apropriação de uma obra por seu leitor com um movimento duplo de implicação e de distância, em que o investimento emocional, psicológico, moral e estético inscrevem a obra como uma experiência singular. (JOUVE, 2013, p. 37)

Por esse motivo, a leitura é um exercício para além da sala de aula, estendendo-se à vida. O leitor confere significado ao texto e conserva-os consigo; não é meramente espectador e emerge das leituras modificado ou em processo de transformação, posto que:

É sempre o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento, uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos nós lemos a nós e o mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL apud OLMI, 2005, p. 29)

Dessa forma, Rildo Cosson (2014) sugere algumas práticas que podem nortear o trabalho com literatura, funcionando como um caminho entre tantos outros que podem surgir das diferentes demandas e experiências dos professores. Inicialmente Cosson (2014, p. 74) propõe o “estabelecimento de uma comunidade de leitores na qual se respeitem a circulação dos textos e as possíveis dificuldades de respostas à leitura deles. Essa medida simples é importante, porque assegura a participação ativa do aluno na vida literária e, por meio dela, a sua condição de sujeito”, o que converge com as premissas deste trabalho no que diz respeito ao caráter ativo do aluno nesse processo. A segunda medida trata da relação do discente com a literatura no que tange à ampliação dos horizontes de leitura e percepção dessa arte em distintos suportes. Por conseguinte, a terceira prática versa sobre o fazer do professor na tentativa de formar o repertório do discente “que envolve o conhecimento da literatura como sistema cultural” (2014, p. 75). Por fim, o autor lembra a importância da escrita no trabalho com a literatura, necessária para dar ao aluno a oportunidade de contato completo com a linguagem literária exercitando tanto

a leitura (compreensão) quanto a escrita (produção) de “mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos” (2014, p.76).

Sendo assim, a formação do leitor vem sendo pensada e readequada com o passar do tempo, mesmo que uma perspectiva dialógica pareça distante da educação brasileira quando comparada aos dados estatísticos desanimadores como os apresentados durante este texto. Principalmente quando pensamos que os agentes diretos da educação, os professores, são tão afetados quanto os alunos pela situação de descaso com a área, situação econômica, desestímulo e tantos outros entraves. A respeito dessa questão, uma das maiores autoridades brasileiras nesse assunto, Regina Zilberman (2008, p. 22), conclui:

Por outro lado, a concretização de uma utopia para a educação no país se faz necessária, com suas nuances temporais e a consciência de seus limites. Suas metas são reconhecíveis: reportam-se à emancipação dos indivíduos que participam do sistema de ensino, sejam professores ou alunos, porque o processo da aprendizagem é permanente e afeta a ambos. E, sendo essa pedagogia de índole emancipatória, não pode dissociar-se do processo de liberação das falas dos sujeitos visados por ela. Para chegar à realização desse objetivo, a literatura desempenha papel fundamental, e talvez até o lidere, como aconteceu nos seus inícios, quando a poesia da epopéia formava os cidadãos da pólis grega.

A “liberação das falas dos sujeitos” proferida por Regina Zilberman (2008) remete à relevância de haver um intercâmbio de leituras literárias em sala, em que os sujeitos envolvidos – alunos e professores – possam partilhar um pouco de si, das suas interpretações. Portanto, o direito à palavra entendido como possibilidade de falar sobre e não apenas ouvir, passa também pelo direito à educação de qualidade, à leitura e à literatura (Candido, 2011), que unívocas, libertam mentes e em consequência alteram, organizam e otimizam o ambiente social em que atuam.

3. Considerações finais

Por tais razões, em se tratando de leitura literária, é imprescindível abrir espaço para a palavra do outro, uma vez que o discente é indivíduo ativo no processo de construção de si mesmo e dos outros com os quais convive. Ademais, a leitura de literatura passa pelo viés da desigualdade social, analfabetismo funcional, além de tantas outras questões que apesar de velhas conhecidas, ainda fazem parte da realidade brasileira. Logo, a literatura vem ao encontro dos valores necessários para a constituição de uma sociedade mais equilibrada, que possa garantir os direitos de toda a população, entre eles o direito à palavra, para assim tornar possível a formação de um cidadão capaz de atuar conscientemente na coletividade.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, ed. 6ª, 2015.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011, p.169-193.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2. ed., 2016.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de. *Ensino de Literatura: O que dizem as dissertações e teses recentes (2001–2010)?* DLVC, João Pessoa, v. 8. n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/10715-17964-1-PB.pdf>>. Acesso em 23 de abril de 2017.

FIORIN, José L. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2014.

INAF – *Indicador de alfabetismo funcional: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. São Paulo, 2016.

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

LAJOLO, Marisa. Números e letras no mundo dos livros. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2004.

OLMI, A. Leitura, literatura e ciências cognitivas: uma aliança difícil, mas necessária. In: OLMI, A.; PERKOSKI, N. (Orgs.). *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. 256 p.

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Rio de Janeiro: Zahar, ed. 1ª, 2016.

PAULANI, Leda Maria. Leitura e mercado de livros no Brasil: os resultados de duas diferentes pesquisas. In: FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2014.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. *O ensino de literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas*. Campina Grande: Eduepb, 2016.

STEPHANI, Adriana. *Atividades de leitura literária no ensino médio de Brasília: um estudo em perspectiva dialógica*. Tese de doutorado, Brasília: UnB, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *O papel da literatura na escola*. São Paulo: Via Atlântica, 2008.