

DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v15.n36.03>

---

## Formação do leitor, leitura literária e horizonte formativo: em busca de caminhos

*Reader formation, literary reading and reading horizons: in search of ways*

Thiago Alves Valente<sup>1</sup>

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira<sup>2</sup>

**Resumo:** As discussões sobre a leitura literária no espaço escolar continuam expondo dados de pesquisa pouco acalentadores frente a um horizonte formativo há muito desejado aos nossos estudantes da Educação Básica. Entre as preocupações de educadores e pesquisadores, avultam considerações a respeito da baixa adesão dos estudantes às leituras literárias e, de modo geral, de um fracasso generalizado em relação à permanência de leitores de literatura fora do meio escolar. A reflexão aqui proposta parte de dois conceitos tomados de Pedro César Cerrillo Torremocha (2005), *animação de leitura e promoção de leitura*, colocando-se como instrumento de abordagem sobre os “círculos de leitura” propostos por Rildo Cosson (2021).

**Palavras-chave:** Formação do leitor. Leitura literária. Horizonte formativo.

**Abstract:** Discussions about literary reading in the school environment continue to input research data that are not encouraging for the long-desired reading horizons for our Basic Education students. Among the concerns of educators and researchers, there are considerations about the low adherence of students to literary reading and, in general, a generalized failure about the permanence of literature readers outside the school environment. The reflection proposed here is based on two concepts by Pedro César Cerrillo Torremocha (2005) and the “reading circles” by Rildo Cosson (2021).

**Keywords:** Reader formation. Literary reading. Reading horizons.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)/pós-doutorando PLE/UEM.

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

## Nosso retrato, nem tão bonito assim

A cultura literária [ou erudita] não é esse absoluto, esse ideal em direção ao qual deve tender o sujeito, mas um espaço simbólico composto às vezes de referências comuns e outras vezes de referências pessoais reconfiguradas por sua subjetividade.

Annie Rouxel (2013, p. 168).

No prefácio da última edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 5*, José Ângelo Xavier recorda-nos que, desde 2007, quase 50% da população brasileira não é leitora, “o que pode explicar por que, no ranking do IDH (84º lugar), estamos atrás de vários países da América Latina e caímos cinco posições entre 2018 e 2019” (In: FAILLA, 2021, p. 07). Conforme dados apontados por essa pesquisa, publicada sob organização de Zoara Failla (2021, p. 244), entre 8076 entrevistados em 2019, no que concerne ao “Gosto pela leitura” (p. 225), 38% gostam muito, 45% um pouco e 17% não gostam. Como podemos notar, possivelmente apenas um terço dos entrevistados obteve formação leitora.

Na categoria “Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura” (FAILLA, 2021, p. 232), somente 34% foram influenciados por alguém, contra 66% que não o foram. Entre os influenciados à leitura (p. 233), 11% começaram a se interessar por indicação de um professor ou professora, 8%, pela mãe ou responsável do sexo feminino, 4% pelo pai ou responsável do sexo masculino, 4% também por algum parente, sendo 1% por algum líder religioso, também 1% por cônjuge ou companheiro(a), e 3% por outra pessoa não especificada. Trata-se de dados significativos que indicam o fracasso da escola no trabalho com a leitura e reforçam os números daqueles que afirmam não gostar de ler ou buscam esconder esse dado, por meio da expressão “gostar um pouco”.

O baixo impacto da escola na formação do leitor aparece na categoria “Principal motivação para ler um livro” (FAILLA, 2021, p. 199), pois, entre os 4270 respondentes, logo 52,8% dos entrevistados, somente 4% apontam que foi por exigência escolar ou da faculdade. Apesar disso, a valoração da leitura e de alguns autores no discurso escolar evidencia-se na categoria “Autores de que mais gostam”, em que a totalidade de entrevistados (8076) aponta Machado de Assis em primeiro lugar e Monteiro Lobato em segundo. Contudo, o terceiro e quarto lugares, ocupados respectivamente por Augusto Cury e Maurício de Souza, indicam a preferência por leituras que se realizam fora do âmbito escolar.

Se entre esses leitores, na categoria “Quem mais influenciou o gosto pela leitura” (FAILLA, 2021, p. 234), 15% apontam algum professor ou professora, a categoria “Último livro lido ou que está lendo” (p. 244) opõe-se a essa afirmação. Notamos que esta categoria revela, pelos primeiros colocados – Bíblia, seguida pelo livro *Diário de um banana*, escrito pelo cartunista norte-americano Jeff Kinney, e por “Turma da Mônica”, designação feita como referência às histórias em quadrinhos de Maurício de Souza –, que a influência de um mediador foi desconsiderada. Cabe destacar a percepção de fracasso, em especial, sobre a formação do leitor de literatura escolarizado.

Conforme relatório “Brasil no PISA<sup>3</sup> 2018” (BRASIL, 2020), resultante do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – que se realiza por meio de estudo comparativo internacional a cada três anos, pela Organização para a

---

<sup>3</sup> A cada três anos, o Pisa avalia um dos domínios – Leitura, Matemática e Ciências – em uma de suas edições ou ciclos. Em 2018, o domínio principal foi justamente Leitura. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_brasil\\_no\\_pisa\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cerca de 50% dos estudantes brasileiros com 15 anos de idade alcançaram o Nível 2 em letramento em Leitura, em oposição a 77,4% dos estudantes dos países da OCDE. Esse percentual expõe a deficiência de nosso sistema educacional em fomentar a proficiência em leitura. Cabe destacar que o Nível 2 em Leitura é concebido, no contexto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, como o mínimo necessário aos estudantes até o final do Ensino Médio.

Nesse nível, os estudantes conseguem identificar a ideia principal de um texto com dimensão mediana, entendem relações entre suas partes, interpretam o significado de uma parte específica, produzem inferências, selecionam e acessam “uma página em um conjunto com base em solicitações explícitas, embora às vezes complexas, e localiza[m] uma ou mais informações com base em vários critérios parcialmente implícitos” (BRASIL, 2023, p. 76). Pelos dados, metade dos estudantes brasileiros não possui essa proficiência, o que representa dificuldade ou impedimento em seus estudos, em especial na sua formação como leitor estético, além de redução de oportunidades no mercado de trabalho e de participação na sociedade.

Desse conjunto de informações, interessa-nos neste artigo refletir sobre a formação desse leitor literário, como horizonte de preocupações, cujo suposto “desastre” se torna um circuito fechado e, assim, de trabalho infinito e frustrante, ao professor de Língua Portuguesa – visto como o único responsável pela leitura literária – da escola de todos os níveis de educação não superior. Quando expostos a esses dados levantados, os profissionais da educação antecipam uma culpabilidade implícita a seu próprio fazer cotidiano.

Sem dúvida, a escola é um dos elementos fundamentais para a existência da leitura literária, porém, propostas metodológicas muito

recentes acenam para uma compreensão mais ampla a respeito da literatura, o que justifica nossa epígrafe, bem como nossa reflexão, a partir de conceitos de *animação de leitura* e *promoção de leitura*, tomados de Pedro César Cerrillo Torremocha (2005), dispostos como instrumento de abordagem sobre os “círculos de leitura” propostos por Rildo Cosson (2021). Acreditamos que esses conjuntos de ações, a animação e a promoção, imbricados e implicados um ao outro em seus métodos e efeitos, permite-nos problematizar alguns aspectos sobre a compreensão do objeto literário dentro e fora da escola.

## **Círculos concêntricos e infinitos**

Al final, si la literatura para niños va a actuar como um hacha que quebra mares helados, las manos que mejor empuñan esas hachas tienen que pertenecer a adultos sensibles y conocedores que empuñan para sí com enorme placer y habilidade hachas acordes a su próprio tamaño y peso. Aidan Chambers (2008, p. 61).

Antes de adentrarmos sucintamente a proposta de Cosson (2021), é pertinente retomarmos o que entendemos por leitura, formação do leitor e, conseqüentemente, por literatura. Conforme Ezra Pound (1990), literatura é linguagem carregada de máxima potência de significado. Justamente, é esse tipo de linguagem que compõe o texto dotado de valor estético, o qual possui potencialidades para a formação do leitor estético (ECO, 2003). Cabe à escola, assegurar a formação desse leitor.

Contudo, conforme Neide Luzia de Rezende, no ensino escolar brasileiro, o professor, por não ter sido “ensinado a ver o leitor como instância da literatura, faz uma transposição didática daquilo que aprendeu no curso superior” (2013, p. 11). Desse modo, oferta a alunos que acabaram de adentrar no Ensino Fundamental II, obras canônicas com elevada distância estética. Para o Ensino Médio, “confronta a

linha do tempo e todos os seus representantes literários, sem contato efetivo com as obras listadas” (REZENDE, 2013, p. 11-12), o foco recai sobre a história da literatura, com ênfase nas obras canônicas e de suas características formais. Essa abordagem de classificação esquemática impede, segundo Antoine Compagnon (2009), a percepção, pelo jovem, de que esse tipo de texto trata de emoções, sofrimentos e conflitos universais que lhe permitem tanto a vivência de experiências, quanto a sua identificação com o objeto lido.

Desse modo, ignora-se o papel humanizador da literatura (CANDIDO, 1995), como promotor de reflexão e discussão de conflitos próprios do ser humano, em especial, da vida em sociedade. Com esse tipo de abordagem, impede-se que, nas salas de aula constituídas por crianças e adolescentes, os leitores mais novos, ainda em fase de formação de sua própria subjetividade, obtenham na leitura uma nova forma de conhecer a si mesmos, conforme José Nicolau Gregorin Filho (2011).

Fábio Lucas (2021), por sua vez, defende que a leitura de uma obra literária ativa faculdades da inteligência, pois pressupõe certo ordenamento do universo contextualizado. Com o que concorda Fanny Abramovich (2003), ao afirmar que essa atividade pode atuar como estímulo ao desenvolvimento de funções cognitivas importantes para o pensamento. Justamente, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993) elencam as funções diversas que o leitor ativa, ao ler ou ouvir uma história, pois a relaciona com sua posição hierárquica (função social), interpreta-a de acordo com suas vivências (intelectual) e seus valores (ideológica), a partir da educação e do espaço social em que se insere (linguística), referenciando-a (literária).

Apesar dessas potencialidades da literatura, Leyla Perrone-Moisés (2016) aponta seu desprestígio social e cultural no final do século XX,

pautado pelo capitalismo que atribui valor somente ao que gera lucro. Por consequência, há um declínio no prestígio da área de humanidades e da profissão de professor de literatura. Ela também problematiza a concepção de literatura nos textos oficiais, concebida como uma das técnicas de linguagem verbal, entre tantas outras. Para Perrone-Moisés (2016), os estudos literários nesses textos limitam-se ao contexto social e à identidade nacional, desconsiderando que a literatura é uma poderosa mediadora entre diferentes culturas. Essa função, segundo a pesquisadora, em um “mundo globalizado pela informação e pelos deslocamentos humanos, é mais do que nunca oportuna” (2016, p. 77). Conforme a estudiosa, no contexto norte e sul-americano, a literatura em âmbito escolar privilegia “a temática na escolha e valorização das obras” (p. 77), desconsiderando sua qualidade literária e seus recursos formais. Além disso, privilegia-se o estudo de textos midiáticos em detrimento dos clássicos, desconsiderando essa herança cultural.

Certamente, a literatura estabelece uma ponte entre culturas, realidades e vivências distintas. Por sua vez, a democratização do cânone é necessária na mediação, mas dada a distância estética de muitas das obras que o compõem, nem sempre pode-se iniciar o trabalho de formação do leitor em âmbito escolar, por meio de sua leitura, o que justifica nossa epígrafe. Para a formação do jovem leitor, faz-se necessário um trabalho gradual de mediação e escolha de uma obra dotada com potencialidades estéticas, cujo tema seja atraente a esse leitor. A oferta de variedade temática, de obras de diferentes autores, com contextos, vivências e realidades, também precisa ser a tônica.

Há uma produção literária contemporânea de potencial recepção infantil e juvenil, a qual se define pela criatividade, originalidade e variedade, que se utiliza em seu processo composicional de discurso irreverente e crítico, questionador tanto dos processos de commodificação da indústria cultural, quanto da valoração restrita da cultura canônica.

Seus textos são dialógicos e cativantes, dotados de uma linguagem desautomatizada e surpreendente – expressa no plano verbal e/ou imagético –, que aborda temas de interesse do jovem leitor, por meio de um viés crítico e, muitas vezes, de denúncia social. Essas obras convocam esse leitor à reflexão sobre as relações humanas, de poder, conseqüentemente, que se instauram na sociedade, desvendando-lhe o universo em que se insere, bem como seu entorno social e a si mesmo.

Nessa produção literária, os desafios de leitura são inúmeros e advêm de recursos formais, pautados no experimentalismo, que exigem tanto o afastamento quanto a implicação do leitor implícito no processo de leitura e concretude (ISER, 1996, 1999). Seu discurso dotado de valor estético volta-se para esse leitor – no qual se projeta o leitor empírico –, relativizando as certezas humanas e colocando no centro do debate a subjetividade fragmentada do ser humano, bem como seus processos de elaboração e reconstituição de sua própria história. Essas obras dialógicas tanto ofertam ao jovem leitor um universo que amplia seu imaginário, quanto reclamam sua atenção para o próprio processo de criação. Em geral, abertas, elas auxiliam na sua formação como leitor estético (ECO, 2003) que se interroga sobre os arcabouços que as estruturam.

Essa produção apresenta os mesmos vetores que Gustavo Bernardo reconhece na literatura geral, tais como a intertextualidade – “através da paródia, do pastiche, do eco, da alusão, da citação direta ou do paralelismo estrutural” (2010, p. 42-43) –, a metáfora, a ironia, a metalinguagem, a ambigüidade, entre outros recursos formais que integram os processos metaficcionais. Por conseqüência, esses processos, pela comunicabilidade que estabelecem na estrutura textual (ISER, 1996, 1999) e, pelos desafios que instauram na leitura, projetam um leitor implícito inteligente, interativo (JAUSS, 1994). Por meio



desses recursos, rompe-se com a ilusão do realismo de mimetizar a realidade na obra ficcional e, em especial, com sua expressão de verdade, pois a narrativa se revela como um artefato. Obras que possuem esses recursos interessam na formação do jovem leitor, justamente porque permitem-lhe desvelar sua estrutura de apelo e seus efeitos de sentido. A linguagem autoconsciente (HUTCHEON, 1991) dessas obras, por exigir afastamento e implicação no processo de leitura e interpretação (ISER, 1996, 1999), assegura comunicabilidade e, pela interação, obtenção de prazer.

Cabe destacar que esses vetores também se fazem presentes na produção literária dotada de ilustrações que se insere, de forma predominante, no subsistema infantil, mas também aparecem, no juvenil. Esses livros, pautados por recursos ao metapictórico, à metaficção, à intertextualidade e a hibridismos, assim como por inovações em projetos gráfico-editoriais e homologias entre poéticas, pelas suas potencialidades, fomentam a formação do leitor. Como dialogam com o universo das artes plásticas, facultam ao leitor, conforme Umberto Eco (2003), perceber a citação intertextual e sentir-se participante do relato.

Para Antonio Candido (1985), esses diálogos vivos entre obras – cabe acrescentar de diferentes campos –, e leitores são o que constituem a literatura. Contudo, para que o jovem leitor reconheça esses diálogos, a mediação precisa assegurar-lhe o contato com obras diversas que facultem a constituição de uma biblioteca viva, de um lastro cultural (FERREIRA, 2009). Para que exista uma relação dialógica entre obra literária e jovem leitor, a estrutura textual, por sua vez, carece da presença de lacunas ou vazios que solicitam a produtividade desse leitor, ou seja, sua atuação, como organizador e revitalizador da coerência interrompida durante a leitura.

Esse resgate assegura a interação com o texto, pois solicita do leitor sua produtividade advinda da utilização de sua capacidade cognitiva e imaginativa. Por meio desse processo, reiteramos, a leitura torna-se prazerosa (ISER, 1999). Como podemos notar, trata-se de um prazer intelectual, advindo de operações em que o jovem leitor aciona sua memória de leituras anteriores, sua capacidade interpretativa e sua criatividade.

Assim, ao se posicionar em relação a uma obra, ele ativa duas camadas de sondagem: uma baseada no solo conceitual e outra captada de esferas intuitivas ou arquetípicas, alimentadas de lembranças, quase sempre metamorfoseadas em mitos e lendas que se infiltram na função rememorativa. Contudo, se o jovem leitor, conforme dados elencados (FAILLA, 2021; BRASIL, 2023), não possui proficiência de leitura, como desenvolverá competências e obterá repertório cultural que lhe permita estabelecer relações entre literatura e vida social e/ou entre obras em busca de um fio condutor e de um elemento comum que as defina? Por sua vez, se a área de humanidades está em desprestígio, como a universidade poderá assegurar a formação do professor como leitor e mediador? Além disso, se o ambiente escolar não é motivador de leituras e debates, nem democratiza o acesso a obras diversas, de diferentes autores, como a literatura atingirá sua função social que, para Robert Hans Jauss, “somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social” (1994, p. 50)?

## **Em busca de caminhos**

Como se pode observar, contamos com um referencial bibliográfico a respeito de literatura, texto literário e leitura literária, cujo escopo

recai sobre a formação do leitor de literatura, mais propriamente do leitor estético (ECO, 2003). Diante dos dados expostos pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2020) e pelo relatório “Brasil no PISA 2018” (2023), cabe-nos lembrar que há uma busca histórica, em nosso país, por entender o porquê do fracasso escolar na formação desse leitor e buscar formas de alterar esse quadro. Nossa reflexão, assim, volta-se ao conjunto da produção temática dedicada ao problema.

No âmago dessas discussões, inscreve-se a vasta produção acadêmica de Pedro César Cerrillo Torremocha<sup>4</sup>, professor da Universidad de Castilla-La Mancha. Retomamos aqui um de seus textos, o artigo “La animación a la lectura desde edades tempranas”<sup>5</sup> (TORREMOCHA, 2005), interessados em duas expressões empregadas pelo autor: *animação de leitura* e *promoção de leitura*. A respeito da primeira, vemos que tem uma circulação já registrada em artigos e capítulos de livros, tal como realizado por João Luís Ceccantini, em “Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura”, capítulo do livro *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*, de 2009.

O tópico desenvolvido pelo autor brasileiro está centrado na concepção de *animação de leitura*, conjunto de práticas sustentadas pela premissa de que a leitura literária deve ocupar um lugar realmente importante entre as práticas cotidianas da sala de aula:

[...] a animação de leitura não pode ficar restrita à “hora do conto”. É muito mais do que isso e é precisamente a sua prática sistemática, de maneira planejada e criativa, que tem ocorrido na faixa de escolarização que vai

---

<sup>4</sup> Muitos de seus escritos podem ser encontrados na página da Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponível em: <<https://www.cervantesvirtual.com/busca-dor/?q=Cerrillo>>. Acesso em: 15 fev. 2023.

<sup>5</sup> Disponível em: <[https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-animacin-a-la-lectura-desde-edades-tempranas-0/html/013fe528-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#l\\_0\\_>](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-animacin-a-la-lectura-desde-edades-tempranas-0/html/013fe528-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#l_0_>). Acesso em: 15 fev. 2023.

da Educação Infantil até cerca do 5.o ano do Ensino Fundamental, um importante fator responsável pela melhora da situação da leitura no Brasil ao longo das últimas décadas. (CECCANTINI, 2009, p. 05)

A *mediação* evidencia-se como pivô de toda *animação de leitura*, papel que pode ser exercido por diferentes agentes dentro e fora do contexto escolar, isto é, não se restringe ao professor de Língua Portuguesa, embora, habitualmente, este seja a figura mais responsabilizada pelo desenvolvimento da leitura entre os alunos. Se o que se espera do mediador é o compromisso com a ação da leitura e com o sujeito a ser visto como leitor, para Ceccantini o ideal é que:

[...] esse mediador deva ser, ele mesmo, um leitor voraz e apaixonado, totalmente convencido de que ler é um valor e de que há um sem-número de obras memoráveis que valem a pena ser lidas. Esse mediador sempre imaginará que, dentre essas obras todas, há aquelas capazes de seduzir o mais refratário, relutante e empedernido dos (não)leitores e que cabe precisamente ao processo de mediação identificar essas obras, torná-las acessíveis e transformá-las no objeto do desejo desse *leitor-em-potencial*. (2009, p. 06)

Como se nota, a *animação de leitura* figura como um grande conjunto de ações, atitudes e práticas articuladas em prol da leitura literária, um quadro não de todo desconhecido sobretudo por educadores, por mais precárias que sejam as condições de leitura propiciadas por uma escola. Neste mesmo contexto, é o segundo termo – *promoção de leitura*, que trazemos como ponto de inflexão a respeito do primeiro. Nas palavras de Torremocha:

Pero, llegados también a este momento, conceptos como promoción, animación o mediación, referidos a la lectura, a veces se confunden y, en ocasiones, se malinterpretan. Cuando hablamos de promoción de la lectura, solemos recurrir a diversas técnicas y estrategias de la que llamamos animación a la lectura, que nos permitan hacer nuevos lectores, y la promoción es algo más amplio, que está muy relacionado con las políticas culturales de las colectividades de que, en cada caso, se trate. De todos modos, la promoción de la lectura es algo reciente, que hubiera sido impensable, tal y como hoy la entendemos, en otros

tiempos en que la lectura era clandestina o marginal, o se usaba con fines doctrinales o ejemplarizantes. (2005, n.p.).<sup>6</sup>

O aspecto que muitas vezes “se malinterpretan” surge, no contexto brasileiro, como decorrência de um engajamento em prol da leitura literária que, na esmagadora maioria das vezes, se depara com obstáculos dentro e fora da escola, em termos espaciais, e em termos temporais, antes, durante e depois de ações voltadas à prática leitora. Essa busca por encontrar soluções articuladas entre a realidade diária da sala de aula e um universo marcadamente árido para com os livros literários desemboca em proposições como a de Rildo Cosson, um dos principais expoentes dos estudos sobre metodologias de ensino da leitura literária no Brasil.

Em *Círculos de leitura e letramento literário* (2022), Cosson estabelece uma visada no âmbito de ações efetivas de *animação e/ou promoção* da leitura por ele mesmo vivenciadas:

A experiência desses cursos [de extensão, realizados entre 1999 e 2001] me levou a refletir sobre a leitura coletiva dos textos literários e a buscar conhecer outras experiências, tais como as várias versões dos círculos de literatura, clube do livro e clube de leitura (2022, p. 08).

Como resultado de sua análise e reflexão, o autor sistematiza dados e conceitos, como lemos no capítulo “As práticas de leitura literária”, em que faz a seguinte distribuição das formas de se ler literatura: SILÊNCIO – Leitura silenciosa sustentável; Leitura meditativa. VOZ – Leitura para as crianças antes de dormir; A hora do conto; A

<sup>6</sup> Mas, também neste ponto, conceitos como promoção, animação ou mediação referentes à leitura, às vezes se confundem e, em algumas ocasiões, são mal interpretados. Quando falamos de promoção da leitura, somente recorremos a diversas técnicas e estratégias de que chamamos de animação de leitura, que nos permitem fazer novos leitores, e a promoção de leitura é algo mais amplo, que está muito relacionado com as políticas culturais das coletividades de que, em cada caso, se trata. De qualquer forma, a promoção de leitura é algo recente, que havia sido impensável, tal como hoje a entendemos, em outros tempos em que a leitura era clandestina e marginal, ou se usava com fins doutrinários ou exemplares.

sacola da leitura. A MEMÓRIA – O coro falado; A dramatização; A contação de histórias. No mesmo capítulo, o autor também insere o tópico A PARTICIPAÇÃO, no qual registra a leitura protocolada, as estratégias de leitura, o fandom e o RPG, como formas de participar mais ativamente da leitura literária. Em O COMENTÁRIO, registra o diário de leitura e a resenha, como modalidades desta prática. Para A ANÁLISE, elenca a discussão em sala de aula e o seminário socrático.

Como se pode notar, Cosson (2022) compõe um quadro propondo agrupamentos, de acordo com determinadas funcionalidades das dinâmicas mais comuns ou mesmo mais reconhecidas como produtivas no ambiente escolar, mesmo quando não se trata especificamente deste espaço. De posse desse panorama, o leitor encontra, então, no penúltimo capítulo, o assunto norteador da obra – “Círculos de leitura: um quanto de teoria e um tanto de práticas” (COSSON, 2022, p. 134). Sobre o funcionamento do círculo, Cosson sugere como linha mestra a proposta de Harvey Daniels (2002), que usa a denominação de sua prática como “círculo de literatura”. A proposta é marcada pela escolha realizada pelos estudantes, leituras e interpretações em grupo, a partir de determinadas diretrizes para o funcionamento da dinâmica e, esta mesma dinâmica, como uma interação mais ativa, convidativa à leitura da obra literária. Após expor tipos de círculos, bem como aspectos de sua execução, o autor tece uma reflexão à guisa de encerramento ou conclusão da obra. Um trecho deste tópico nos interessa particularmente:

Não obstante todas as suas qualidades, os círculos de leitura não são uma panaceia para a aprendizagem da escrita e a formação do leitor na escola, nem uma maravilha curativa para a solidão e o individualismo que ronda os indivíduos nas cidades. Não só os diferentes tipos de círculos de leitura trazem diferentes resultados, como também os espaços, os tempos e as condições em que são realizados interferem positiva ou negativamente nos benefícios que oferecem. (COSSON, 2022, p. 177-178).

Embora evidente para aqueles familiarizados com o tema, a afirmação do autor demonstra aquilo que apontamos como uma problemática central para a questão da formação do leitor de literatura no contexto dos dados apontados pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (FAILLA, 2021), qual seja, uma busca angustiante por parte dos pesquisadores de demonstrar, comprovar e propor formas de se alcançar o público infantil e juvenil que se esvai ano a ano do interesse pela leitura literária dentro da própria escola. No parágrafo seguinte, Cosson completa seu raciocínio com uma sugestão bem incisiva, demonstrando novamente uma visada que abarca a formação leitora dentro e fora da sala de aula:

É assim que um círculo de leitura funciona melhor quando é acompanhado de projetos mais amplos, tais como a feira do livro e a festa de encerramento do ano, com encenação de peças de teatro, músicas e outras performances artísticas, que envolvem toda a escola, e projetos mais específicos, como a hora do conto, a leitura silenciosa sustentável e o amigo do livro (um colega mais velho que lê ou compartilha a leitura com um mais jovem de turmas diferentes), entre várias outras possibilidades. (2022, p. 178)

Como podemos notar, a lucidez do autor sobre o contexto social em que a leitura se desenvolve é demonstrada em sua preocupação com a *continuidade* das práticas leitoras na vida daqueles que participam dos círculos. Voltando ao início de seu texto, vemos que Cosson consegue verbalizar essa preocupação de forma bastante elucidativa ao comentar o lugar da literatura:

Diferentemente de uma língua sem falantes nativos, todavia, as obras continuam sendo lidas e produzidas, o que muda é seu acesso e modo de circulação social. A leitura da obra completa, quer do passado, quer do presente, passa a ser restrita, localizada em nichos espaciais e temporais. É o que ocorre com a literatura infantil nos primeiros anos escolares e com a literatura canônica e clássica nos cursos de Letras. O mesmo acontece com a literatura contemporânea nos círculos dos críticos culturais e no lazer de uma elite intelectual, que guarda na

leitura desse tipo de texto escrito uma de suas marcas de distinção. (2022, p. 21)

O lugar da mediação de leitura, pois, aparece como um entrelugar, conforme percebemos nas colocações de Ceccantini (2009). Sobre isso, o autor “aponta para a importância das duas instituições que mais têm acesso ao cotidiano da criança e podem, conjuntamente, garantir ações efetivas para a formação do leitor: a família e a escola” (VALENTE, DOMINGOS, 2020, p. 203).

Torremocha (2005), pois, antecipara, sem o saber, aquelas “malinterpretaciones” para o caso brasileiro, marcado pela angústia incessante de “melhora” para seus índices de leitura. Assim, a diferença entre a *animación de lectura* e a *promoción de lectura* pode contribuir para organizar nossas frentes de atuação, como bem lembra o autor em outro momento de seu texto:

No podemos olvidar, por mucho que obliguemos a una persona a leer, que la lectura tiene su base en la decisión personal de leer, libremente tomada por cada persona. Sería importante también reconocer que, en relación con la lectura, la responsabilidad prioritaria de la escuela es con los niños que «no saben leer», no con los niños que, sabiendo leer, no quieren leer (Vid. Moreno: 2003). Sí es responsabilidad de la escuela la competencia lectora que sepan leer y comprender lo que leen y la educación literaria de los escolares. La sociedad tiende a adjudicar a la escuela, injustamente, toda la responsabilidad en la adquisición de hábitos lectores. (TORREMOCHA, 2005, n.p.).<sup>7</sup>

Dito de outro modo, o desenvolvimento da competência leitora deve ser responsabilidade da escola. Exercê-la pela vida, não. A luz que se

---

<sup>7</sup> Não podemos nos esquecer de que, por mais que obriguemos uma pessoa a ler, a leitura se baseia na decisão pessoal de ler, livremente tomada por cada pessoa. Seria importante também reconhecer que, em relação à leitura, a responsabilidade prioritária da escola é com as crianças que “não sabem ler”, não com as crianças que, sabendo ler, não querem ler (Moreno, 2003). Sim, é responsabilidade da escola a competência leitora para que saibam ler e compreender o que leem e a educação literária dos estudantes. A sociedade tende a atribuir à escola, injustamente, toda a responsabilidade da aquisição de hábitos leitores.



lança sobre a instituição escolar, portanto, não diz respeito a aliviar seu papel social de formar leitores, mas de permitir a distinção entre aquilo que deve efetivamente ser alcançado e aquilo que se configura como um conjunto de metas intangíveis, o que leva o corpo docente – notoriamente os professores de Língua Portuguesa – a imputarem sobre si mesmos uma responsabilidade utópica, cujo escopo irreal causa um sombreamento sobre outros aspectos a serem assumidos por outros agentes dentro e fora da escola. Basta nos lembrarmos das bibliotecas escolares, identificadas como tal ou como salas de leitura, as quais continuam a figurar como espaços subutilizados por nossos estudantes em todos os níveis de educação. Acrescenta Torremocha:

El hábito de la lectura voluntaria suele adquirirse en casa, no en la escuela, siendo una consecuencia de la voluntad de leer, que se ha podido reforzar con la práctica de la lectura en la familia. Lo más eficaz para que un niño lea es, probablemente, que vea leer. Sabido es que las conductas son aprendidas y muchas actitudes y hábitos también; y en ellos influyen factores sociales y culturales propios del contexto en que cada ciudadano vive. En la creación de hábitos lectores estables el primer ámbito de influencia sería el de la familia; pero... ¿Leen los padres? ¿Se fomenta la lectura en el hogar? ¿Hay libros en los hogares españoles? (2005, n.p.).<sup>8</sup>

Os apontamentos sucintos e assertivos do pesquisador espanhol aparecem como um convite ao redimensionamento das práticas sociais consideradas como elementares para o desenvolvimento e permanência da leitura de literatura. Sua assertividade é salutar para que reconheçamos, sem-meias palavras, que há circuitos e responsabilizações distintas no âmbito do processo:

---

<sup>8</sup> O hábito da leitura voluntária geralmente se adquire em casa, não na escola, sendo uma consequência da vontade de ler, a qual pode ser reforçada com a prática da leitura na família. O mais eficaz para uma criança ler é, provavelmente, que veja ler. É conhecido que as condutas são aprendidas e muitas atitudes e hábitos também; e neles influem fatores sociais e culturais próprios do contexto em que cada cidadão vive. Na criação de hábitos leitores estáveis o primeiro âmbito de influência seria a família; mas... Os pais leem? A leitura é incentivada em casa? Há livros nos lares espanhóis?

Los ámbitos de la animación son de dos tipos: formales (la escuela y la biblioteca) y no formales (la familia, los medios de comunicación, los clubes de lectura, las tertulias literarias o las librerías, entre otros posibles). El ámbito de la animación suele ser motivo de conflicto en más casos de los deseados, ya que la lectura como placer es difícil de evaluar con criterios escolares, por lo que la barrera entre lectura instrumental y lectura voluntaria no siempre aparece lo suficientemente precisada para evitar que se confundan. No olvidemos que la lectura no es sólo el reconocimiento de unos sonidos, unas sílabas o unas palabras en el conjunto de un texto; leer es, además, comprender e interpretar, es decir, como dice Mendoza (1998, 10) participar en un proceso activo de recepción. (TORREMOCHA, 2005, n.p.).<sup>9</sup>

Seja por meio de círculos, seja por práticas mais tradicionais, a *animação de leitura* é a concretização, para com o leitor, de ações amplas, públicas e empenhadas de macro-agentes estruturais envolvidos com a literatura. O mercado editorial, a iniciativa privada, os clubes de leitura, as ações filantrópicas e associativas, em suas diversas formas, compõem um quinhão diretamente relacionado ao sujeito potencialmente leitor. Já é tempo, pois, de olharmos para o espaço escolar sob a ótica preocupante lançada por Ceccantini (2009) e Cosson (2022), sem atribuímos à instituição, porém, expectativas diretamente ligadas a escolhas amplas, cotidianas e políticas da sociedade como um todo. Daí a pertinência inegável das palavras ainda pujantes de Torremocha (2005) para pensarmos nossa realidade como docentes, leitores, consumidores e promotores da leitura literária.

No que concerne à formação do professor de Língua Portuguesa, cabe destacar a ausência da disciplina de literatura infantil e juvenil no

---

<sup>9</sup> Os âmbitos da animação de leitura são de dois tipos: formais (a escola e a biblioteca) e os informais (a família, os meios de comunicação, os clubes de leitura, as tertúlias literárias ou as livrarias, entre outros). O âmbito da animação geralmente é motivo de conflito em mais situações do que desejamos, já que a leitura como prazer é difícil de avaliar com critérios escolares, porque a barreira entre a leitura instrumental e a leitura voluntária nem sempre aparece suficientemente precisa para evitar que se confundam. Não nos esqueçamos de que a leitura não é somente o reconhecimento de uns sons, umas sílabas ou umas palavras no conjunto de um texto; ler é, ademais, compreender e interpretar, ou seja, como disse Mendoza (1998, p.10) participar em um processo ativo de recepção.

currículo da maioria das universidades que ofertam graduação em Letras. Quanto às disciplinas do campo literário, nota-se a manutenção do cânone e aportes teóricos, em geral, pautados no Estruturalismo, privilegiando-se a técnica analítica, mas não a fruição estética. Conforme Cyana Leahy Dios e Claudia Lage Flores (2001), há diversos problemas no curso de Letras e nas disciplinas que o constituem, como fragmentação curricular; separação acadêmica entre departamentos e unidades; ausência de engajamento entre a pesquisa e a prática; insuficiência de leituras e produções textuais; falta de diálogo genuíno entre professores, alunos e professor, e alunos entre si; oferta de disciplinas inadequadas ao público que se destinam; ênfase na leitura canônica; desvalorização das disciplinas de Didática e Prática de Ensino; negação ao leitor-estudante do direito de realizar leituras por prazer, de divergir, questionar, acrescentar ou subtrair.

Como consequência, o curso, muitas vezes, forma professores sem embasamento teórico-crítico, desconhecedores das teorias críticas de leitura de fruição, da hermenêutica da suspeição, da Estética da Recepção e do Efeito, entre outras. Nota-se, por parte dos graduandos em Letras, certa recusa à leitura literária, também desconhecimento da literatura infantil e juvenil, que produz preconceito em relação a essa produção – revelando como se efetivou sua formação leitora em âmbito escolar –, e um sentimento de desvalorização da profissão de professor.

## **Considerações finais**

Os contornos teórico-metodológicos das proposições mais recentes para o desenvolvimento da competência leitora, mais especificamente, de literatura, demonstram uma movimentação de ações que, ora partem da escola como centro do círculo e contam com uma irradiação de suas práticas de leitura para fora dos limites dos muros

institucionais, ora partem de eventos externos à escola, acreditando em sua capacidade de atingir práticas de leitura literária influenciando a escola.

Certamente, os conceitos teórico-metodológicos estão imbricados, bem como suas aplicações e seus desdobramentos, em novas pesquisas e intervenções que validam suas proposições consequentes. Aquela movimentação entre espaços intra e extraescolares, porém, merece atenção, pois gera demandas nem sempre próprias ou possíveis ao professor em sala de aula, nem sempre pertinentes ou adequadas ao agente cultural fora da escola. Em especial, requer competências que ele nem sempre obteve em sua formação acadêmica.

Pesquisas registradas em *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2021) e no relatório “Brasil no Pisa 2018” provocam uma desesperança produtiva aos pesquisadores engajados neste campo de conhecimento, pois resultam da desconcertante imposição de uma estabilidade negativa – nossas marcas patinam, permanecendo quase inalteradas em alguns aspectos, como apontam as análises publicadas. A estabilidade do fracasso mostra-se em consonância com outros tantos casos da sociedade brasileira, como a demora histórica em resolver problemas elementares da Educação, da Saúde, da Segurança.

Frente ao quadro anteriormente exposto, ao movimento de leitura literária incentivada dentro e fora da escola, acrescentamos a necessidade de trazeremos à arena do debate as limitações das metodologias quanto a seus atores. Para o docente em sala de aula, alcançar determinadas marcas ou índices com seus alunos, significa ter um retorno de que a prática que realiza tem tido, em alguma medida, ressonância na formação das crianças e dos jovens com os quais trabalha. Da mesma forma, é preciso que, enquanto projeto de

sociedade a ser discutido e fomentado, ações culturais fora da escola sejam abraçadas e realizadas por outras instituições, outros sujeitos que não identificados como professor.

Delinear esses contornos pode nos ajudar a entender o funcionamento do sistema literário em suas microestruturas, permitindo-nos verificar o que, quando, onde e como a leitura literária se mostra como um fazer incorporado ao cotidiano dos leitores escolares e, da mesma forma, em que contexto ocorre a ruptura ou a intensificação do afastamento desses leitores escolares da literatura. Ainda é preciso olharmos para a fruição geral dos objetos culturais de nossas comunidades e nos perguntarmos sobre o acesso a bens como o livro, a disponibilidade real de espaços públicos e de suas políticas para com a população.

Definitivamente, não será a escola que dará respostas a esse tipo de questão, mas será por meio dela que a *animação de leitura* continuará a se concretizar em círculos que podem transcender ações sazonais realizadas, no mais das vezes, a um custo profissional muito alto por parte dos docentes. Como podemos concluir, torna-se urgente discutirmos e implementarmos políticas públicas que venham ao encontro da leitura literária dentro da escola. Fora dela, é preciso que a *promoção da leitura* seja uma contrapartida legítima de uma sociedade fadada à não leitura, independentemente de suas reais condições materiais de ontem e de hoje.

## Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2003.

BERNARDO, G. *O livro da metaficção*. Ilustr. Carolina Kaastrup. Rio de Janeiro: Tinta Negra Bazar Editorial, 2010.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. “Brasil no Pisa 2018” [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_brasil\\_no\\_pisa\\_2018.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 7.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

CECCANTINI, João L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. *In*: Fabiano dos Santos; José Castilho Marques Neto; Tânia M. K. Rösing. (Org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. v. 1. p. 207-231.

CHAMBERS, Aidan. *Conversaciones: escritos sobre la literatura y los niños*. Trad. Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2008.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2022.

DOMINGOS, Juliete Rosa. *Viver e tecer histórias: a animação de leitura para a formação de leitores no interior paulista*. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procópio, 2019.

ECO, Umberto. *Sobre literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Sextante, 2020.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. *Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma biblioteca vivida*. 2009. 456 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências

- e Letras de Assis, Assis, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/94050>>. Acesso em: 04 abr. 2022.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura Juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda, 2011.
- HUTCHEON, L. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999. v. 2.
- ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v.1.
- JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das letras, 2016.
- POUND, Ezra. *A B C da literatura*. Trad. Augusto de Campos; José Paulo Paes. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 1990.
- LEAHY-DIOS, Cyana e MENEZES, Claudia Lage Flores (colaboradora). *Língua e literatura: uma questão de educação*. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- LECHNER, Judith V. Picture Books as Portable Art Galleries. *Art Education*. Março 1993. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/loi/uare20>>. Acesso em: 09 maio 2020.
- LINDEN, Sophie Van der. *Para ler o livro ilustrado*. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- NIKOLAVEJA, Maria, SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- OLIVEIRA, Rui de. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008. p. 13-47.
- REZENDE, Neide Luiz de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: REZENDE, Neide Luiz de; ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Trad. Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 09-18.

ROUXEL, Annie. Apropriação singular das obras e cultura literária. Trad. Amaury C. Moraes. *In*: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luiz de (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Trad. Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 165-189.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. *Livro infantil ilustrado: a arte da narrativa visual*. São Paulo: Rosari, 2013.

SYPE, Lawrence. Using Picturebooks to Teach Art History. *Studies in Art Education*. 42:3, p. 197-213, dez. 2005. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/loi/usae20>>. Acesso em: 09 maio 2020.

TORREMOCHA, Pedro César Cerrillo. La animación a la lectura desde edades tempranas. Disponível em: <[https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-animacin-a-la-lectura-desde-edades-tempranas-0/html/013fe528-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#l\\_0\\_](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-animacin-a-la-lectura-desde-edades-tempranas-0/html/013fe528-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#l_0_)>. Acesso em: 15 fev. 2023.

VALENTE, Thiago Alves; DOMINGOS, Juliete Rosa. Metodologias em afinação – o ensino de literatura e a literatura infantil/juvenil. *In*: STORTO, Letícia Jovelina; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. *Linguagens na escola: práticas no ensino de Língua Portuguesa e Literatura*. Cornélio Procópio: Editora UENP, 2020. p. 191-208.

*Recebido em: 28/02/2023*  
*Aprovado em: 20/03/2023*