

O PERFIL DO LEITOR NOS LIVROS BRASILEIROS DE ENSINO DE LITERATURA DA DÉCADA DE 2010*

THE READER'S PROFILE IN THE BRASILIAN LITERATURE TEACHING TEXTBOOK OF 2010'S

Camila Mossi de Quadros¹
Mirian Hisae Yaegashi Zaponne²

RESUMO: Este artigo apresenta um recorte da tese intitulada *O ensino de literatura em livros brasileiros (entredécadas 1960-2010)* que identificou e analisou 28 livros que tematizavam o ensino de literatura e que foram publicados por autores brasileiros nesse período. As obras foram analisadas, cotejadas entre si e com os documentos educacionais, objetivando a definição de alguns aspectos relacionados ao ensino de literatura, dentre eles, do perfil do leitor predominante em cada década. Os resultados evidenciaram que as obras se antecedem à legislação brasileira sobre o tema, pois, em síntese, parte-se de um perfil de *leitor humanizado* (moralizado), nas décadas de 1960/1970, para um *leitor emancipado* na década de 1980. O presente artigo apresenta o perfil do leitor que se configurou nos livros na década de 2010 a 2020. Neste período, há a progressiva supressão do perfil de leitor literário como aquele que se engaja socialmente, em direção à formação de um *leitor fruidor*, conceito que se consolida na década de 2010 e se reflete nos documentos legais, sendo adotado pela BNCC, em 2018, como objetivo da formação do leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Perfil do leitor. Formação de leitores. Leitura literária. Ensino de literatura. Análise de livros.

ABSTRACT: This article presents the profile of the reader intended to be trained in nine literature teaching textbooks published in the 2010s. It is an excerpt from the original unpublished thesis *O ensino de literatura em livros brasileiros (entredécadas 1960-2010)*, which identified 28 literature teaching textbooks published by Brazilian authors in this period. The materials were analyzed, compared to each other and to the Brazilian? educational documents, aiming to define some aspects regarding the teaching of literature, including the predominant reader's profile in each decade. The results showed that the works precede the documents, because, in summary, the profile of a humanized reader (moralized) in the 1960's and 1970's was replaced by an emancipated reader in the 1980's. In the 2000s, there is the progressive suppression of social engagement, towards the training of a fruition reader, a concept that is consolidated in the 2010s and is reflected in the legislation, being adopted by the BNCC in 2018 as the goal for reader training.

KEYWORDS: Reader profile. Reader education. Literary reading. Literature teaching. Textbook analysis.

¹ Doutora em Letras – Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5235-0908>. E-mail: camilamossi@yahoo.com.br.

² Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Estadual de Maringá. Grupo de pesquisa: Produção, recepção e circulação de textos literários. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2570-9094>. E-mail: mirianzappone@gmail.com.

*Artigo recebido em 31 de julho de 2022 e aceito para publicação em 29 de setembro 2022.



INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva delinear o perfil de leitor que os livros brasileiros sobre ensino de literatura da década de 2010-2020 pretendiam formar, sendo um recorte da tese de doutorado intitulada *O ensino de literatura em livros brasileiros (entredécadas 1960-2010)*, defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. A metodologia utilizada para a delimitação do *corpus* da tese compreendeu a busca por descritores na base de dados da Biblioteca Nacional, resultando em nove livros referentes a esse período.

Dentre vários aspectos abordados na pesquisa da tese, selecionou-se para este artigo a investigação sobre a influência dos documentos educacionais nos livros de ensino de literatura e a questão do perfil de leitor literário esperado nas obras. Os resultados evidenciaram que as obras se antecedem os documentos, pois, em síntese, parte-se de um perfil de *leitor humanizado* (moralizado), nas décadas de 1960/1970, para um *leitor emancipado* na década de 1980, sendo que os livros sobre ensino de literatura adiantam diversas tendências que se popularizam no fim da década seguinte, com os PCN (BRASIL, 1998). Nos anos 2000, a legislação do começo da década ainda propõe o conceito de *leitor competente* (BRASIL, 2002, p. 80). O documento do meio da década, por sua vez, utiliza ao menos oito definições de leitor, com o destaque do termo *crítico* (BRASIL, 2006). No mesmo período, por outro lado, há a progressiva supressão do perfil do leitor literário como um indivíduo que se posiciona de forma engajada socialmente em direção à ideia de leitor literário como um *leitor fruidor*. Esse conceito se consolida na década de 2010 e se reflete no texto legal, sendo adotado pela BNCC, em 2018, como objetivo da formação do leitor.

METODOLOGIA

Em que pese se tratar de um recorte da metodologia empregada na pesquisa completa, parece pertinente elucidar, ainda que em síntese, os procedimentos metodológicos que orientaram a análise do corpus utilizado na tese na qual este artigo se origina. Embora existam diversas bases de dados confiáveis de indexação de artigos científicos, o mesmo não ocorre com os livros, cujos bancos de dados em língua portuguesa são bem mais restritos. Por conseguinte, foi eleita a base de dados “Acervo de obras gerais” da *Biblioteca Nacional* (<http://acervo.bn.gov>).



br/), doravante BN, na qual a busca por títulos de autores brasileiros foi efetuada a partir de palavras-chave ou descritores (e algumas variações de gênero e de número) estabelecidos com base na pesquisa exploratória e nas leituras prévias. Os descritores utilizados foram: 1) ensino de literatura; 2) leitura da literatura; 3) letramento literário; 4) leitura literária; 5) literatura e ensino; 6) literatura na escola; 7) literatura na sala de aula; 8) educação literária; 9) literatura e educação; 10) formação do leitor; 11) docência em literatura; 12) literatura e letramento.

Dos resultados obtidos na base de dados da BN, foram excluídos os livros caracterizados como estudos de caso ou relacionados ao ensino fundamental – anos iniciais; conforme procedimento metodológico para seleção de *corpus* utilizada por (DALVI, 2013). Os títulos restantes foram refinados por meio da verificação de citações no *Google Acadêmico* – foram eliminados os trabalhos sem nenhuma citação – cuja métrica é responsável por mensurar o impacto científico de publicações, definido pelo “fator H” (DALVI; PONCE, 2021). Esse recorte inicial resultou em um *corpus* de 50 livros. Na segunda etapa de triagem, optou-se pela exclusão de 22 deles, uma vez que se constituíam por coletânea de artigos; ou tratavam exclusivamente dos anos iniciais do ensino fundamental. Finalmente, o *corpus* foi definido em 28 livros, nove deles publicados na década de 2010-2020:

CORPUS DE PESQUISA

N.	Ano 1ª ed.	Referência	Citações no GA
1.	2010	COENGA, Rosemar. Leitura e letramento literário: diálogos . Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.	29
2.	2011	GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores . São Paulo: Melhoramentos, 2011.	47
3.	2012	KEFALÁS, Eliana. Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário . Campinas, SP: Autores Associados, 2012.	36
4.	2012	BOBERG, Hiudéa T. R.; STOPA, Rafaela. Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação . Curitiba: CRV, 2012.	7
5.	2012	BENVENUTI, Juçara. O dueto leitura e literatura na educação de jovens e adultos . Porto Alegre: Mediação, 2012.	7
6.	2013	PEREIRA, M.E.M.; CAVALCANTE, Moema; CABRAL, Sara R. S. Metodologia de ensino da literatura . Curitiba: Intersaberes, 2013.	6
7.	2014	GOMES, Carlos Magno. Ensino de literatura e cultura do resgate à violência doméstica . Jundiaí, SP: Paco, 2014.	13



8.	2014	COSSON, Rildo. Círculos de leitura e letramento literário . São Paulo: Contexto, 2014.	480
9.	2016	SILVA, Antonio de Pádua Dias da. O ensino de literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas . Campina Grande, PB: EdUEPB, 2016.	9

FONTE: da autora, 2021.

A análise desse *corpus* foi realizada com base nos procedimentos de Cunha (2014) e Mortatti (2014) em suas investigações acerca de manuais para ensino de leitura, nos quais analisam os elementos formais e os aspectos de conteúdo, como as prescrições e objetivos da leitura literária identificados no texto, além do perfil dos leitores de literatura. As obras foram são cotejadas entre si e com os documentos educacionais vigentes.

Um breve histórico do perfil do leitor nos livros de ensino de literatura

Para observar o perfil de leitor que cada livro do *corpus* pretendia formar, foram analisadas considerações explícitas, como argumentação e proposições sobre o tema, e considerações implícitas, que podem ser inferidas a partir dos termos utilizados para se referir ao leitor. Conforme discutido por Quadros (2022)³ em sua análise, os livros publicados antes da década de 2010, respectivamente categorizados em: entredécadas 1960-1990 e década de 2000, preveem um perfil de leitor distinto do proposto nos títulos da década de 2010. Assim, a apresentação de uma síntese do perfil do leitor nas décadas precedentes (QUADROS, 2022) se torna importante para a presente análise.

As publicações dos anos 1960 e 1970, subordinadas à censura da ditadura militar em seus anos mais rígidos, intencionavam a formação de um *leitor humanizado* no sentido de garantir a formação moral e cívica do indivíduo, isto é, sua submissão ao sistema e, além disso, o desenvolvimento de sua sensibilidade e cultura. Ainda que a ideia de humanização através da literatura esteja de acordo com as colocações de Candido (2011) essas obras atribuem valores exacerbadamente positivos, quase panaceicos, à condição de letrado, tendência que Graff (1979) chama de mito de letramento. Ou seja, para o autor, a ideia popularizada de que aprender a ler e participar da cultura escrita, por

³ Tese inédita.



si só, tornam uma pessoa melhor, mais sensível, humana, civilizada e, assim, que o domínio dessa habilidade é o passaporte para que ela ascenda socialmente. Esse mito, por sua vez, reforça as relações de desigualdade entre as classes e responsabiliza os menos favorecidos pela exclusão social da qual são vítimas.

Nos anos 1980, embora ainda sob a repressão, mas já em arrefecimento, algumas publicações flertavam com os ares democráticos, tomando como base teorias freireanas e marxistas, e assim, previam um *leitor emancipado*, isto é, um leitor empoderado para a atuação crítica e cidadã na sociedade, efetivamente engajado na luta de classes. Na maior parte das obras dos anos 1980, o aspecto humanizador da literatura é evidenciado, mas sem respaldar os mitos de letramento; para outras, a Literatura sequer é intrinsecamente boa: como produto das classes dominantes, tende a disseminar suas ideologias e o modo de vida burguês; podendo culminar na formação de um leitor meramente consumista. Ou seja, a literatura, por si, não torna ninguém melhor. No entanto, é consenso nos títulos do período que o conteúdo humano do texto literário possibilita a ampliação de horizontes, o conhecimento de realidades díspares e, destarte, a reflexão, o questionamento e o posicionamento crítico do leitor perante a sociedade.

Já no que se refere aos anos 1990, conforme Quadros (2022), a única obra representante do período apresenta uma postura engajada, no entanto, menos combativa do que os exemplares da década anterior. Enquanto a literatura em 1980 se dirigia à luta de classes, à emancipação coletiva, ao questionamento do capitalismo etc., os anos 1990 parecem presenciar o brotar do individualismo nas propostas de ensino-aprendizagem: o foco se direciona ao leitor e à cidadania que ele pode desenvolver para seu próprio benefício. A justiça social e o empoderamento de classe podem até ficar implícitos no processo, contudo, estão explicitamente ausentes, concomitantemente, ascende um discurso que estimula à aquisição da leitura, sobretudo, da literatura canônica para que o leitor tenha direito a ascender socialmente, a fazer parte de uma dita elite cultural por meios meritocráticos.

Na primeira metade da década de 2000, ainda se observam resquícios de uma postura combativa, voltada ao empoderamento de classe, entretanto, a partir de 2005, é unânime o enfoque individual: se no princípio da década é previsto o *leitor emancipado*, nas obras do fim do período, há a ascensão de um perfil de *leitor fruidor* que tende à uma postura cidadã, contudo, individualista, que não prevê



seu engajamento no processo de emancipação de toda a sua classe social. Diante disso, o leitor que se deseja formar, possui aptidão para, por escolha própria, fruir do prazer da literatura canônica e, assim, do prestígio que ela traz, aludindo à meritocracia.

De acordo com Quadros (2022), quando a literatura é vista como artifício emancipador para um grupo social, não incide uma postura valorativa sobre a cultura da classe popular ou a da classe dominante, mas sobre os poderes implícitos no seu domínio, cuja redistribuição pode conduzir à justiça social. Por outro lado, quando é concebida como recurso de emancipação do sujeito, a literatura surge como panaceia, como forma de lapidação cultural do leitor que, aproveitando a metáfora, era “bruto”. Assim, existe uma relação valorativa que incide sobre a pessoa da classe popular e a sua cultura, o que respalda os mitos do letramento. Sob esse discurso meritocrático, o intuito do ensino de literatura não é o reconhecimento das literaturas e das culturas populares, mas habilitar e induzir os leitores em formação a aderirem ao padrão literário de prestígio.

É importante destacar que, embora os livros publicados na década de 2010 não debatam os documentos educacionais, eles são respaldados pelas orientações dos PCN (BRASIL, 1998), dos PCNEM (BRASIL, 1999), dos PCN+ (BRASIL, 2002) e das OCEM (BRASIL, 2006), o que justifica o cotejo. A BNCC (BRASIL, 2018), por sua vez, será utilizada para confirmar a tendência em ascensão na década de 2010, conforme se verá adiante.

O perfil do leitor nos documentos educacionais

Os documentos que orientam a educação na década de 2010 têm início com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental II – PCN (BRASIL, 1998) e do ensino médio – PCNEM (BRASIL, 1999), e se estendem às suas complementações PCN+ (BRASIL, 2002) e OCEM (BRASIL, 2006). Embora a BNCC (BRASIL, 2018) não influencie os livros que tematizam o ensino de literatura publicados na década de 2010, já que foi publicada após o último deles, é importante observar o perfil de leitor que esse documento apresenta, para cotejá-lo com o perfil delineado nos livros, a fim de observar o surgimento de tendências.

A atenção dedicada à formação de leitores é distinta em cada documento. Por exemplo, enquanto as OCEM (BRASIL, 2006) dedicam



todo um capítulo ao tema, que debatem de forma bastante robusta, os PCNEM (BRASIL, 1999) não usam nenhum termo para qualificar o leitor que se pretende formar. No quadro seguinte, é possível observar os adjetivos utilizados para definição do leitor de cada um desses documentos:

Definições de leitor nos documentos do entredécadas 1990-2010

Documento	Definições de Leitor
PCN (BRASIL, 1998)	leitor competente (p. 70)
	leitor proficiente (p. 84)
PCNEM (BRASIL, 1999)	-
PCN+ (BRASIL, 2002)	leitor competente (p. 80).
OCEM (BRASIL, 2006)	leitor crítico (p. 60; p. 68; p. 69; p. 113; p. 115; p. 214)
	leitor literário (p. 54)
	leitor letrado literariamente (p. 60)
	leitor autônomo (p. 60; p. 64)
	leitor humanizado (p. 60)
	leitor <i>co-autor</i> (p. 74)
	leitor independente (p. 113)
leitor cidadão (p. 116)	
BNCC (BRASIL, 2018)	leitor-fruidor (p. 138; p. 156; p. 157; p. 523)

Fonte: da autora (2022)

Nos PCN do ensino fundamental II (1998), o leitor é caracterizado pontualmente como “leitor proficiente” (BRASIL, 1998, p. 84) e, com mais recorrência, como “leitor competente”. Ou seja, o indivíduo que se deseja formar é proficiente no sentido de ser capaz de compreender o aspecto estético do texto e de guiar sua leitura a partir dos elementos artísticos (gêneros, estilos, formas de escrita) particulares da arte literária, “é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (BRASIL, 1998, p. 70). Em tese, nos PCN (BRASIL, 1998) até a conclusão do ensino fundamental, o estudante deveria ser formado como *leitor competente*, mas o aprendizado mais sistematizado/especializado de literatura seria desenvolvido no ensino médio de modo a formar o leitor capaz de observar os aspectos artísticos dos textos. Contudo, nos PCNEM (BRASIL, 1999), nada é mencionado a respeito do tipo de leitor que se deseja formar, lacuna que é solucionada mais de cinco anos depois, pelos PCN+ (BRASIL, 2006).



Já nas Orientações Curriculares Complementares para o Ensino Médio - PCN+ (BRASIL, 2002) PCN+, é retomada a expressão “leitor competente” (BRASIL, 2002, p. 80), em referência ao leitor que se deseja formar. Além disso, o documento define que “ser leitor, no sentido pleno da palavra, pressupõe uma série de domínios: • do código (verbal ou não) e suas convenções; • dos mecanismos de articulação que constituem o todo significativo; • do contexto em que se insere esse todo” (BRASIL, 2002, p. 59). Embora o texto legal afirme que é mais importante que o ensino médio se atente à formação de leitores do que ao estudo sistematizado das escolas literárias, não dispõe de sugestões pontuais sobre como essa formação deve ser transposta para a práxis em sala de aula.

Visando sanar a lacuna dos documentos anteriores acerca do ensino de literatura, as OCEM (BRASIL, 2006) trazem um tópico que trata especificamente sobre a “Formação do leitor crítico na escola”. Desse modo, discutem que, embora a formação de um leitor crítico seja o objetivo da escola nas últimas décadas, amparado pelos teóricos da linguagem e pelos documentos oficiais, deve-se ir além e buscar formar um leitor letrado literariamente (BRASIL, 2006, p. 69). Para o documento, isso implica em um leitor formado para “o gosto literário” (BRASIL, 2006, p. 69), capaz de transitar entre as leituras do cânone e as leituras de consumo, pois cada uma serve para um momento e uma finalidade, pois “mesmo sendo leitor crítico e conhecendo as artimanhas da arte de narrar, não quer dizer que se desfrute apenas da “alta literatura” – em inúmeras situações cotidianas e psíquicas recorreremos a níveis diversos de fruição” (BRASIL, 2006, p. 69). Entretanto, a despeito dos oito termos distintos usados pelo documento para se referir ao leitor que objetiva formar, há o destaque do termo *crítico* (BRASIL, 2006, p. 60; p. 68; p. 69; p. 113; p. 115; p. 214).

A BNCC, por sua vez, só entrou em vigor no final da década dos livros analisados e suas orientações objetivam formar, no ensino médio, o aluno para o desenvolvimento de seu *projeto de vida* (BRASIL, 2018, p. 472), ou seja, corroboram as propostas dos livros de ensino de literatura da década de 2010, que preveem a formação de um leitor para uma atuação social cidadã, porém individual. Nas propostas direcionadas ao ensino fundamental, Zappone e Quadros (2021) salientam que seu texto não apresenta julgamentos de valor entre a literatura canônica e a popular e incentiva o trabalho docente com um *corpus* bastante variado de textos, a fim de promover a formação de um “lei-



tor-fruidor” (BRASIL, 2018, p. 138). Em relação ao ensino médio, a BNCC (BRASIL, 2018) mantém a denominação “leitor fruidor” (BRASIL, 2018, p. 523) e a orientação a respeito do ensino de literatura é que permaneça a centralidade da leitura do texto literário desenvolvida no ensino fundamental, pois “é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 499).

Afinal, qual o perfil do leitor na década de 2010-2020?

Diferente das décadas anteriores, a década de 2010 contou com uma legislação educacional bastante consolidada. Já haviam sido publicadas as críticas aos PCN (BRASIL, 2008) e, inclusive, às suas complementações, o que pode resultar no baixo interesse das obras do período de perscrutar a legislação educacional. A atenção aos documentos, nas produções dessa década, se resume mais a breves menções do que a discussões profundas. Embora algumas obras do período ainda preconizem um *leitor emancipado*, como era predominante no intervalo anterior, na década em questão, há o predomínio de um perfil de *leitor fruidor*, o que não exclui uma postura cidadã, haja visto que, em uma sociedade produtivista e voltada ao consumo, utilizar o tempo para uma leitura de prazer, que não leva ao lucro, é uma atitude contestadora.

Isto posto, o perfil do leitor que se pretende formar nos livros da década de 2010 foi categorizado das seguintes formas: A) emancipado; B) fruidor, esta categoria, com duas variações, i) com tendência à cidadania e ii) hedonista; e C) indefinido.

A) Emancipado (leitura crítica do mundo):

- *O dueto leitura e literatura na educação de jovens e adultos* (BENVENUTI, 2012): os leitores literários que se deseja formar são conscientes e críticos (BENVENUTI, 2012, p. 24), capazes de ler e de produzir diversos gêneros discursivos para atuarem no mundo de forma cidadã. Benvenuti (2012) parte da concepção freireana de que um *bom leitor* “é aquele que constrói novos conhecimentos a partir de suas leituras, sejam elas feitas em livros, sejam do mundo” (BENVENUTI, 2012, p. 26). Não obstante, os leitores que se deseja formar são capazes de reescrever o texto por meio da leitura e de reconstruir as ideias do autor em suas reflexões (BENVENUTI, 2012)



e, dessa forma, usar a “linguagem como um meio de compreender e transformar a realidade em que vivem” (BENVENUTI, 2012, p. 24).

- *Ensino de Literatura e Cultura* (GOMES, 2014): objetiva a formação de um *leitor crítico* (2014, p. 21; p. 24; p. 27; p. 32; p. 65; p. 83; p. 114), engajado socialmente, a fim de enfrentar o sexismo e a desigualdade de gênero a partir da leitura literária. Para Gomes (2014), a formação crítica do leitor literário engloba as habilidades de “reler o passado cultural e desvendar o jogo de poder que todo o texto carrega” (2014, p. 24) e de “identificar as tensões sociais entre a tradição e a renovação dos valores culturais” (2014, p. 21). Preconiza, ainda, um leitor colaborativo (2014, p. 32); que atualiza os sentidos do texto (2014, p. 77), renovando “os significados do texto por meio da revisão histórica da literatura” (2014, p. 66); hábil e atento (2014, p. 73) “para desvendar a crítica ao sistema padronizado das identidades masculinas e femininas” (2014, p. 73); culturalmente competente (2014, p. 124), que vê o texto literário “como um produto social” (2014, p. 124) e o relaciona “com suas significações culturais” (2014, p. 124); além disso, o leitor deve “entrar em contato com a memória coletiva” (2014, p. 103); ser capaz “de identificar qual a temática abordada pelo texto e as especificidades que o texto apresenta quanto às representações identitárias” (2014, p. 66). Assim, a formação de leitores concorre para “produzir autonomia para os seus leitores” (2014, p. 33) e para o desenvolvimento de um cidadão consciente (2014, p. 32).
- *O ensino de literatura hoje* (SILVA, 2016): prevê a formação de um leitor *fruidor e crítico*, capaz de ler os clássicos, de defender as *escritas* que o representam e, assim, de promover uma mudança cultural no mundo. Silva (2016) defende que essa humanização somente se estende às classes menos privilegiadas se o ensino de Literatura tomar como base o conceito de “escritas”. Dessa forma, acredita que as leituras com as quais os escolares se identificam, podem “ajudar na formação de um público leitor mais competente, com mais habilidade, mais crítico e que leia mais dentro e fora da escola; que venha, por fim, compreender a Literatura como evento” (2016, p. 38-39), e “construir uma rede de significação afirmativa sobre as Literaturas e escritas em geral” (2016, p. 39). Destarte, além de competente (2016, p. 38) e crítico (2016, p. 38; p. 60; p. 75), o leitor literário que se pretende formar é cidadão (2016, p. 58; p. 59; p. 60), autônomo (2016, p. 59) e maduro (2016, p. 60). Sobretudo, a noção de “escritas” preza o prazer da leitura (2016, p. 60; p. 82).



B) Fruidor:

i) com tendência à cidadania:

- *Leitura e letramento literário* (COENGA, 2010): considera que o objetivo de formar um “leitor crítico” já se tornou um lugar-comum, assim, a formação de leitores deve priorizar o desenvolvimento do prazer no ato de ler e na apreciação do trabalho artístico do texto literário. Coenga (2010) considera que “a escola precisa compreender o ensino de literatura como um dos meios mais eficazes para a sensibilidade e o desenvolvimento cognitivo” (2010, p. 103), embora não se prolongue na discussão sobre a vertente civilizadora da literatura. Diante disso, além de um “leitor crítico”, o autor salienta que a formação de leitores literários deve priorizar o prazer no ato de ler. Para se referir ao leitor que se pretende formar, lança mão, ainda, das expressões: leitores autônomos, críticos e criativos (2010, p. 54); bons leitores (2010, p. 69); competentes em leitura (2010, p. 77); críticos e competentes (2010, p. 81), e proficientes (2010, p. 83).
- *Literatura juvenil* (GREGORIN FILHO, 2011): enfoca a formação do *leitor literário*, de um leitor crítico, capaz de apreender a integridade dos textos. O autor recorre às fases de desenvolvimento do leitor propostas por Nelly Novaes Coelho (2000 *apud* GREGORIN FILHO, 2011), a saber: pré-leitor; leitor iniciante; leitor em processo; leitor fluente; e leitor crítico que, por sua vez, “tem total domínio dos procedimentos envolvidos na leitura” (COELHO, 2000 *apud* GREGORIN FILHO, 2011, p. 67). Entretanto, o autor defende que, além de crítico, deve ser formado um “leitor competente intersemióticamente” (2011, p. 75), motivado e “criativo” (2011, p. 75), ou seja, um leitor capaz de compreender textos produzidos em diversas formas semióticas.
- *Metodologia de ensino da literatura* (PEREIRA; CAVALCANTE; CABRAL, 2013): embora explorem facetas distintas do leitor em formação, apresentam uma homogeneidade: esperam a formação integral do estudante, o que abarca a formação de um leitor literário crítico e competente, que goste de ler e saiba se posicionar sobre suas leituras. Cabral (*in* PEREIRA; CAVALCANTE; CABRAL, 2013), afirma que o ensino de literatura tem por “objetivo transformar o aluno em um leitor literário autônomo e competente, de modo que ele tenha condições de se apropriar da realidade e dar sentido ao



que lê, reconhecendo as peculiaridades da manifestação da linguagem” (2013, p. 62). Não obstante, visa a formação de leitores competentes e críticos (2013, p. 16; p. 134); “habilitados a conviver em seu grupo social” (2013, p. 61); “posicionados diante das grandes questões humanas e políticas que a sociedade ora enfrenta” (p. 64); emancipados, com o horizonte de expectativas ampliado (2013, p. 20). Já Cavalcante (*in* PEREIRA; CAVALCANTE; CABRAL, 2013) preza a formação de leitores que desenvolvam gosto pela leitura (2013, p. 33; p. 35). Pereira (*in* PEREIRA; CAVALCANTE; CABRAL, 2013), por sua vez, propõe que o ensino está intimamente relacionado “à concepção de leitura literária e sua importância para a formação do sujeito de forma ampla e integral” (2013, p. 141).

- *Círculos de leitura e letramento literário* (COSSON, 2014): prevê um leitor *literário competente*, isto é, capaz de ler ampla e criticamente, de controlar seu processo de leitura e de identificar aspectos do texto literário assim como as regras de sua comunidade de leitores ou “comunidade discursiva”, que Leffa (1999 *apud* COSSON, p. 40), explica como um conjunto de limites e regras ao qual o leitor sempre se submete conforme o contexto em que está inserido. Desse modo, a leitura torna-se “uma interação controlada pelas regras dessa comunidade e o leitor/escritor precisa conhecer ou dominar essas regras [...] para construir sentidos que sejam considerados legítimos” (COSSON, 2014, p. 40). O autor lança mão das considerações de Brabham e Villaume (2000 *apud* COSSON, 2014, p. 147) que objetivam a formação de “leitores habilidosos”, que “controlam seu processo de leitura e constroem ativa e cuidadosamente o sentido do que leem” (2000 *apud* COSSON, 2014, p. 147) e, além disso, atribuem aos círculos de leitura o desenvolvimento de “modos ativos e cuidadosos de ler” (2000 *apud* COSSON, 2014, p. 147). Isto posto, Cosson (2014), intenta formar um “leitor proficiente” (2014, p. 99) e “maduro” (2014, p. 143), que seja membro consciente e ativo de cada comunidade de leitores na qual está inserido (2014, p. 138), ou seja, nos diversos círculos sociais que frequenta, se configurando como um “leitor literário competente” (2014, p. 70).

ii) Hedonista:

- *Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário* (KEFALÁS, 2012): prevê a formação de um *leitor literário* que, diferente de um leitor proficiente, não erige muitas expectativas sobre a leitura, mantendo-se aberto a fruir o texto com os seus sentidos.



Para Kefalás (2012), o leitor literário, ao ser tocado pela linguagem, experencia essa relação efetiva com o texto, “a produção de efeitos de estranhamento” (2012, p. 7) perante a sua percepção cotidiana, ou seja, a literatura promove a desautomação do hábito, resultando na “formação transformadora do aluno-leitor” (2012, p. 7). Assim, é necessário um leitor “aberto, vulnerável; mais que proponente e pragmático, um sujeito receptivo, passional, estremecido, que se deixa afetar” (2012, p. 22); que interaja com a palavra e coloque-se “em risco diante dela” (2012, p. 22). Um leitor que, ao roçar “na textura das palavras, em seus jogos de sentidos” (2012, p. 45) atrele o texto literário como matéria à sua sensibilidade (2012, p. 45).

C) Indefinido:

- *Leitura literária na sala de aula* (RODRIGUES; BOBERG; STOPA, 2012): a obra prioriza a apresentação de sequências didáticas das diversas metodologias discutidas, destarte não explora ou debate o conceito de formação de leitores e nem define explicitamente o leitor que deseja formar. Borberg e Stopa (2012) detêm-se na preparação metodológica do docente para o ensino. Apenas no texto da quarta-capa do livro, indicam que o preparo do professor visa formar um *leitor crítico*. Esse leitor deve ser capaz de reconhecer intenções na leitura dos textos, “de forma lúdica ou crítica” (2012, p. 14) e, assim, experenciar a literatura “em seu cotidiano, com todas as benesses que a experiência representa, entre elas, o aperfeiçoamento intelectual e emocional” (2012, p. 14). Embora não se aprofundem na discussão do perfil do leitor a ser formado, a obra valoriza o desenvolvimento do prazer através da leitura.

Considerações finais

Partindo da tese intitulada *O ensino de literatura em livros brasileiros (entredécadas 1960-2010)* que sintetizou o perfil do leitor literário objetivado pelos livros de ensino de literatura no período 1960 a 2021, este artigo objetivou apresentar um recorte da referida tese, abordando o modelo de leitor preconizado em livros sobre ensino de literatura produzido nas últimas décadas, ou seja, no período de 2000 a 2010. Neste intervalo de tempo, observou-se o predomínio de um *leitor fruidor*, que não dispensa uma visão emancipatória do ensino de literatura, contudo, direciona-a ao individual, à formação de um leitor-cidadão, sem necessariamente abordar aspectos sociais e da luta de



classes, como se observou em momentos anteriores. Os mitos do letramento aparecem mais sutilmente, mas ainda rondam o ensino de literatura dos anos 2010, aliados a uma ideia de meritocracia: embora fique implícito que a literatura não torna os leitores pessoas superiores, é reforçada diversas vezes a ideia de que dominar a leitura da literatura canônica torna o leitor merecedor de um espaço junto à elite cultural. Ou seja, ao invés de empoderar as classes menos favorecidas para validarem suas literaturas junto à elite, intenta-se *higienizar* o leitor e adequá-lo ao padrão de prestígio com vistas à sua ascensão social.

Essa tendência foi respaldada pela BNCC (BRASIL, 2018), publicada dois anos após a última obra do *corpus* analisado, que utiliza o termo *leitor-fruidor* e que prioriza a formação do indivíduo para a execução do seu projeto de vida. Como discutido, uma das hipóteses aventadas na tese era de que a falta de unidade nos livros de ensino de literatura poderia ser reflexo da fragilidade dos documentos educacionais, no entanto, os documentos parecem seguir as tendências dos livros e não vice-versa.

Isto posto, nas projeções para o futuro, duas possibilidades se apresentam com base nesse histórico: a manutenção dessa tendência da figura do leitor literário como um *leitor fruidor* ou a retomada do projeto de formação do *leitor emancipado*, haja visto que em Gomes (2014) e Silva (2016) é notório o ressurgimento de uma inclinação ao engajamento social, ao empoderamento do indivíduo para lutar pela validação de sua literatura, de sua cultura, e pela emancipação de toda a sua classe, sobretudo sob a égide dos estudos culturais, decoloniais, dos novos estudos dos letramentos e da retomada de uma perspectiva crítica de educação.

Referências

BENVENUTI, J. **O dueto leitura e literatura na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BOBERG, H. T. R. **Leitura literária na sala de aula: propostas de aplicação**. Curitiba: CRV, 2012.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.



BRASIL. **Lei n.º 10.994, de 14 de dezembro de 2004:** Dispõe sobre o depósito legal de publicações, na Biblioteca Nacional, e dá outras providências. Brasília: [s.n.], 2004.

BRASIL. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio:** Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, v. 1, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: [s.n.], 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, v. II, 1999.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade:** estudos de teoria e história literária. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COENGA, R. **Leitura e letramento literário:** diálogos. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, M. T. S. Modelos para ensinar a leitura: dos manuais de ensino de leitura para professores - décadas de 1940-1960. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Orgs.). **História do ensino de leitura e escrita:** métodos e material didático. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

DALVI, M. A. Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pós-graduação.. **Eutomia**, v. 1, n. 11, 2013. 386-406.

DALVI, M. A.; PONCE, R. F. Didática da literatura: problematização de uma tendência em vias de hegemonização. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, jun. 2021. 1662-1680.

GOMES, C. M. **Ensino de literatura e cultura do resgate à violência doméstica.** Jundiaí: Paco, 2014.

GRAFF, H. J. **The literacy myth:** literacy and social structure in the 19th century. New York: Academic Press, 1979.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura juvenil:** adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

KEFALÁS, E. **Corpo a corpo com o texto na formação do leitor literário.** Campinas: Autores Associados, 2012.

MORTATTI, M. R. L. Manuais para ensinar a ensinar leitura e escrita (1940-1950) na história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. **História do ensino de leitura e escrita:** métodos e material didático. São Paulo /Marília: Editora Unesp / Oficina Universitária, 2014. p. 199-221.



PEREIRA, M.E.M.; CAVALCANTE, Moema; CABRAL, Sara R. S. **Metodologia de ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

QUADROS, C. M. **O ensino de literatura em livros brasileiros** (entredécadas 1960-2010). Inédita. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Literários) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2022.

SILVA, A. D. P. D. D. **O ensino de literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas**. Campina Grande: EdUEPB, 2016.

