

A leitura no século XXI: teoria, crítica e os desafios no ensino de literaturaDOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2026.24.2.12199>Vitor Fernando Perilo Vitoy¹

Resumo: O artigo discute a contribuição da teoria e da crítica literária para a formação do leitor contemporâneo e para o ensino de literatura, especialmente nos cursos de Letras e na educação básica. Parte-se de um ensaio teórico, de natureza bibliográfica, apoiado em Barthes, Eco, Candido, Brait, Chiappini, Delcastagnè, Schollhammer, Osman Lins e Vargas Llosa, com o objetivo de examinar como a leitura literária pode articular forma, história, mediação pedagógica e experiência humana. Defende-se que a literatura não deve ser reduzida à intenção autoral, ao resumo de escolas literárias ou a exercícios auxiliares de língua, pois exige cooperação interpretativa, atenção à materialidade verbal e consciência das relações sociais que atravessam a produção, a circulação e a recepção das obras. O texto também problematiza a oposição rígida entre clássicos e contemporâneos, bem como entre alta literatura e best-sellers, propondo critérios de leitura capazes de considerar complexidade estética, mercado, suportes digitais e democratização do cânone. Conclui-se que a formação de leitores demanda mediações docentes consistentes, repertórios plurais e instituições comprometidas com uma leitura demorada, crítica e socialmente significativa.

Palavras-chave: leitura literária, teoria literária, crítica literária, ensino de literatura, leitor contemporâneo.

Reading in the 21st century: theory, criticism, and the challenges of teaching literature

Abstract: This article discusses the contribution of literary theory and criticism to the formation of contemporary readers and to the teaching of literature, especially in language and literature programs and in basic education. It is a theoretical and bibliographical essay based on Barthes, Eco, Candido, Brait, Chiappini, Delcastagnè, Schollhammer, Osman Lins, and Vargas Llosa. Its aim is to examine how literary reading can articulate form, history, pedagogical mediation, and human experience. The article argues that literature should not be reduced to authorial intention, to summaries of literary schools, or to auxiliary language exercises, since it requires interpretive cooperation, attention to verbal materiality, and awareness of the social relations that shape the production, circulation, and reception of literary works. It also questions rigid oppositions between classical and contemporary works, as well as between high literature and best-sellers, proposing reading criteria that consider aesthetic complexity, the market, digital media, and the democratization of the canon. The conclusion stresses that reader formation depends on consistent teaching mediation, plural repertoires, and institutions committed to slow, critical, and socially meaningful reading.

Keywords: literary reading, literary theory, literary criticism, literature teaching, contemporary reader.

¹ Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG, 2024), mestre em Letras, Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás, 2012) e graduado em Letras Português/Inglês pela PUC Goiás (2004). Professor efetivo do Curso de Letras da PUC Goiás. vitorvitoy@pucgoias.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-8418-2846>

Introdução

Este artigo nasce de uma inquietação recorrente no ensino superior, sobretudo na disciplina de Teoria da Literatura: de que modo a reflexão teórica e crítica pode qualificar a leitura literária, a prática docente e a relação dos estudantes com obras que, à primeira vista, parecem distantes de sua experiência imediata? A questão é pedagógica, mas também epistemológica e cultural. Pedagógica porque incide sobre a formação de professores e leitores; epistemológica porque define modos de produzir conhecimento sobre a literatura; cultural porque se inscreve em uma sociedade marcada pela globalização, pela aceleração digital, pelo mercado editorial e por disputas em torno do cânone, da autoria e da representação.

A leitura literária no século XXI não ocorre em meio a um vazio histórico. Ela é atravessada por suportes múltiplos, por novas práticas de circulação textual e por repertórios formados em redes sociais, vídeos, memes, séries e plataformas digitais. Ao mesmo tempo, a escola brasileira continua a enfrentar problemas persistentes: desigualdade de acesso aos bens simbólicos, precarização do trabalho docente, redução do texto literário a conteúdo de prova, dependência de resumos e manuais, além da distância entre a formação universitária e a realidade do ensino básico. Nesse quadro, a literatura permanece necessária justamente porque trabalha com ambiguidade, memória, linguagem e experiência humana em uma época inclinada à simplificação do discurso.

Essa situação afeta diretamente os cursos de licenciatura. O estudante de Letras costuma transitar entre duas expectativas: dominar instrumentos analíticos de leitura e, simultaneamente, transformá-los em práticas viáveis para turmas reais, com repertórios heterogêneos e condições de ensino nem sempre favoráveis. Por isso, o debate não pode permanecer restrito à teoria em sentido abstrato, nem dissolver a teoria em técnicas motivacionais. A formação de leitores depende de uma mediação capaz de unir rigor conceitual, sensibilidade pedagógica e atenção às condições materiais de acesso ao livro e à cultura escrita.

Defende-se, neste texto, que a teoria e a crítica literária não devem ser tratadas como ornamento acadêmico, nem como vocabulário técnico apartado da leitura. Quando bem situadas, elas ajudam o leitor a perceber como a linguagem constrói sentido, como a obra transforma conflitos sociais em forma estética e como diferentes comunidades interpretativas produzem valores sobre o literário. A teoria, nesse sentido, não mata a experiência de leitura; ela a torna menos ingênua. A crítica, por sua vez, não precisa

funcionar como um tribunal de gosto, mas como uma prática argumentativa capaz de ampliar o alcance da interpretação.

Por se tratar de um trabalho essencialmente teórico, a organização segue a estrutura permitida pela revista para artigos dessa natureza: introdução, desenvolvimento e considerações finais. O percurso metodológico é bibliográfico e interpretativo. A discussão mobiliza autores que problematizam autoria, leitor, forma, sociedade, ensino, contemporaneidade e circulação cultural, articulando-os a impasses concretos do ensino de literatura. A hipótese orientadora é que formar leitores hoje exige integrar quatro dimensões: a formal, voltada ao funcionamento da linguagem; a histórica e social, atenta às mediações do texto; a pedagógica, comprometida com estratégias de leitura; e a ética e política, vinculada à liberdade interpretativa e à ampliação da experiência.

Fundamentação Teórica

Leitura, autoria e cooperação interpretativa

Um equívoco ainda comum no ensino de literatura consiste em tratar a leitura como busca de uma mensagem oculta, estável e depositada na intenção do autor. Essa prática aparece quando a aula se organiza em torno da pergunta “o que o autor quis dizer?”, como se a obra fosse apenas recipiente de uma ideia anterior à linguagem. Parte decisiva da teoria literária do século XX mostrou os limites dessa concepção. Roland Barthes, ao formular a tese da “morte do autor”, desloca a origem do sentido para a pluralidade do texto e para o ato de leitura, sem negar que o autor empírico exista como dado histórico: “a escritura é a destruição de toda voz, de toda origem” e o autor “entra na sua própria morte” (Barthes, 2004, p. 57-8). O efeito pedagógico desse deslocamento é relevante: ler literatura não significa adivinhar intenções, mas acompanhar vozes, imagens, ritmos, silêncios e tensões que se organizam verbalmente.

Esse deslocamento não autoriza, entretanto, uma leitura arbitrária. O teórico italiano Umberto Eco (2012, p. 37) lembra que o texto é um “mecanismo preguiçoso”, por isso solicita “que alguém o ajude a funcionar”. O leitor interpreta, atualiza possibilidades e preenche lacunas, mas precisa justificar suas hipóteses pela materialidade textual. Para a sala de aula, essa concepção é produtiva porque substitui a repetição de respostas prontas pela responsabilidade interpretativa. O estudante deixa de ser mero

receptor e passa a sustentar leituras, confrontá-las com o texto e reconhecer que nem toda opinião equivale a uma interpretação consistente.

A consequência didática é decisiva: o professor não deve apenas transmitir uma interpretação considerada “correta”, mas ensinar o percurso que torna uma leitura defensável. Isso envolve localizar indícios, observar recorrências, comparar passagens, perceber mudanças de tom e distinguir inferência de projeção subjetiva. Quando esse procedimento é explicitado, a aula de literatura se afasta tanto do impressionismo quanto do questionário mecânico. O estudante aprende que a interpretação é livre no sentido de ser ativa, mas não ilimitada; ela precisa responder ao modo como o texto organiza suas possibilidades de sentido.

A reflexão sobre o leitor só se torna fecunda quando articulada à linguagem. Beth Brait (2017, p. 11) afirma que a literatura deve ser compreendida em suas “dimensões socioculturais”, isto é, diálogo com outras linguagens e em suas dimensões socioculturais, recusando a separação artificial entre língua e literatura. Tal posição é decisiva para combater dois problemas frequentes: reduzir a obra a pretexto gramatical ou tratá-la como puro subjetivismo. A literatura é um modo de conhecimento porque evidencia escolhas lexicais, sintáticas, rítmicas, enunciativas e composicionais que produzem efeitos de sentido. Ensinar literatura, portanto, não é apenas discutir tema ou enredo, mas observar como os discursos entram em tensão e como a forma verbal constrói posições de sujeito.

Importante crítico literário brasileiro do século XX, Antonio Candido (2006, p. 13-17), contribui para evitar outro reducionismo: separar forma literária e vida social. Em sua perspectiva, texto e contexto devem ser integrados em uma interpretação dialética, sem transformar a obra em simples documento histórico e sem isolá-la em formalismo abstrato. Esse ponto tem implicação direta para a formação do leitor. Uma narrativa não deve ser lida apenas como reflexo de uma época, mas como elaboração estética de conflitos históricos. A pergunta didática deixa de ser apenas “sobre o que trata a obra?” e passa a incluir: quem fala, de que lugar, com que recursos de linguagem, para qual leitor e sob quais condições de circulação?

A articulação entre forma e sociedade também impede que temas socialmente relevantes sejam tratados de maneira superficial. Uma obra sobre pobreza, violência ou exclusão não é literariamente potente apenas porque aborda tais questões; sua força depende do modo como constrói perspectiva, ritmo, silêncio, focalização e tensão narrativa. Do mesmo modo, uma obra formalmente complexa não se esgota em experimentação verbal, pois toda forma carrega visões de mundo e modos de organizar a

experiência. O ensino de literatura ganha consistência quando mostra que estética e história não são campos concorrentes, mas dimensões de uma mesma leitura.

O leitor contemporâneo, habituado a linguagens rápidas e multimodais, dispõe de repertórios relevantes, mas nem sempre possui familiaridade com a leitura demorada. A tarefa docente não deve ser opor moralmente literatura e cultura digital. O desafio é construir pontes entre práticas de leitura já existentes e experiências mais densas de interpretação. Redes sociais, adaptações audiovisuais, memes, audiobooks e textos breves podem funcionar como portas de entrada, desde que não substituam a relação efetiva com a obra. A literatura precisa ser apresentada como campo de experiência no qual o leitor aprende a lidar com ambiguidade, polissemia, estranhamento e complexidade.

Literatura contemporânea, cânone e mediações de circulação

Definir literatura contemporânea é difícil porque o presente ainda se encontra em disputa. Karl Erik Schollhammer (2009, p. 10), dialogando com Agamben, mostra que o contemporâneo não coincide simplesmente com o atual ou recente; ele envolve uma relação de desajuste crítico com o próprio tempo. Essa observação impede de se compreender a literatura contemporânea como espelho imediato da realidade. Para ele, o contemporâneo é aquele que, por certa “inadequação ou estranheza histórica” é “capaz de se orientar no escuro”, o que acaba por se manifestar não só em temas, mas também em formas narrativas, regimes de percepção, vozes, fragmentações e modos de situar o sujeito diante de um mundo marcado por violência, desigualdade, urbanização acelerada, intimidade exposta e instabilidade das promessas de futuro.

Na literatura brasileira recente, essa tensão aparece tanto em obras que retomam formas de realismo para tratar de crime, miséria, corrupção e vulnerabilidade social quanto em narrativas voltadas ao cotidiano, à memória familiar, à subjetividade e ao corpo. A cidade deixa de ser cenário neutro e passa a organizar sensibilidades. A periferia, o sertão, o trabalho precário, a violência racial, os deslocamentos e as experiências femininas ou dissidentes disputam espaço de representação. Ler a literatura contemporânea brasileira exige observar como a matéria social se converte em forma, e não apenas identificar temas considerados atuais. Isso não significa substituir ou abolir a tradição em nome da novidade. Significa reconhecer que o cânone é construção histórica constante e que sua revisão não decorre de modismo, ou de uma “Escola do

Ressentimento”, como apelidou Harold Bloom (1994), mas da ampliação do campo crítico e da democratização das perguntas feitas à literatura.

Essa discussão é inseparável da revisão do cânone. Durante longo período, a tradição escolar brasileira selecionou obras segundo uma lógica linear, eurocêntrica e excludente, com forte predominância de autores homens, brancos e vinculados a centros de prestígio cultural. Dados coletados pela professora e crítica literária Regina Delcastagnè (2012, p. 7-8) demonstraram, com propriedade, que o romance brasileiro contemporâneo, mesmo em período recente, manteve grande homogeneidade de autoria, narradores e personagens, o que revela não apenas ausência de determinados grupos, mas mecanismos de legitimação que definem quem pode narrar a si e o mundo. O cânone, portanto, não é entidade natural: é construção histórica, institucional e política.

Esse diagnóstico não deve ser lido como simples substituição de critérios estéticos por critérios identitários. A questão é mais profunda: os próprios critérios de valor foram historicamente produzidos em instituições que excluíram parte significativa da população brasileira do acesso à autoria, à crítica, à escola e ao mercado editorial. Revisar o cânone é, portanto, perguntar que experiências foram silenciadas, que formas de linguagem foram deslegitimadas e que noções de universalidade foram construídas a partir de lugares sociais particulares. A ampliação do repertório não empobrece a literatura; tende a tornar a ideia de valor literário mais complexa.

A questão não é deixar de ler Machado de Assis, José de Alencar, Guimarães Rosa, Clarice Lispector ou Carlos Drummond de Andrade, mas recusá-los como monumentos intocáveis. Dom Casmurro, por exemplo, não precisa ser reduzido à pergunta sobre a traição de Capitu; pode ser lido como narrativa de ciúme, poder patriarcal, construção discursiva da suspeita e instabilidade do narrador. Macunaíma pode ser relido a partir da identidade nacional, da oralidade e da tensão entre cultura erudita e popular. O clássico permanece vivo quando novas perguntas o fazem funcionar criticamente.

Nesse ponto, a reflexão de Italo Calvino em *Por que ler os clássicos* contribui para deslocar a discussão do terreno da obrigação escolar para o da experiência efetiva de leitura. Ao afirmar que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (Calvino, 1993, p. 11), o autor sugere que a permanência dessas obras não decorre de uma autoridade abstrata, mas de sua capacidade de serem relidas, reinterpretadas e recolocadas em diálogo com novas experiências históricas. Essa perspectiva é especialmente produtiva para o ensino de literatura, pois permite

compreender que o clássico não deve chegar ao estudante como monumento intocável, mas como texto vivo, capaz de instaurar perguntas sobre linguagem, memória, subjetividade, sociedade e tempo. Além disso, Calvino adverte que a escola deve oferecer ao estudante instrumentos para conhecer certos clássicos, mas que as escolhas decisivas acontecem também “fora e depois de cada escola” (Calvino, 1993, p. 13).

O papel da mediação docente não é exigir veneração automática diante da tradição, mas criar condições para que o estudante possa reconhecer, entre as obras lidas, aquelas que efetivamente passam a interpelá-lo. Assim, a defesa dos clássicos não se opõe à presença da literatura contemporânea; ao contrário, exige que ambos sejam lidos em relação, pois, como lembra Calvino, é necessário saber “de onde” os clássicos estão sendo lidos, uma vez que o presente também constitui o ponto de observação a partir do qual o leitor retorna ao passado literário (Calvino, 1993, p. 14).

Ao lado dos clássicos, a escola e a universidade precisam incluir obras que tensionam a tradição a partir de outros lugares de fala e de outras experiências. Ler Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Ana Maria Gonçalves, Itamar Vieira Junior, Eliana Alves Cruz ou outros tantos autores “periféricos” não é “atualizar” artificialmente o currículo, mas ampliar sua capacidade de representar a complexidade do país. A literatura contemporânea não substitui os clássicos; ela os recontextualiza. O diálogo entre tradição e presente é mais fecundo do que a escolha excludente entre um polo e outro.

Também é necessário relativizar a oposição entre alta literatura e best-seller. O sucesso comercial não é, por si só, critério de valor estético, tampouco constitui prova de inferioridade. Há livros de circulação massiva construídos por fórmulas previsíveis e baixa abertura interpretativa; há outros que alcançam grande público e oferecem conflitos humanos relevantes, densidade formal e potência social. Umberto Eco (2012), ao discutir textos abertos e fechados, ajuda a perceber que certas obras calculam fortemente seu leitor-modelo e conduzem a recepção, enquanto outras preservam maior ambiguidade. Em sala de aula, a questão produtiva não é apenas se o livro é “bom” ou “ruim”, mas que leitor ele pressupõe, que repertórios mobiliza e que tipo de experiência estética propõe.

Ligia Chiappini (2005, p. 175) lembra que livro, mercado, crítica jornalística, coleções, resumos, orelhas, editoras, agentes literários e políticas escolares interferem na hierarquia das obras. O valor literário não circula em estado puro. Entre obra e leitor existem mediações materiais e institucionais que moldam expectativas. Discutir best-sellers, adaptações e circulação digital pode ser uma oportunidade de se compreender

como a leitura é organizada socialmente. Esse exame não rebaixa a literatura; ajuda a formar leitores capazes de distinguir adesão imediata, prazer de leitura, complexidade formal e mecanismos de mercado.

A globalização intensifica esse problema porque torna mais porosas as fronteiras entre literaturas nacionais, gêneros de massa, circuitos digitais e estratégias editoriais transnacionais. Obras brasileiras passam a dialogar com prêmios, festivais, traduções, séries audiovisuais e plataformas de venda, ao mesmo tempo que disputam espaço com produtos culturais de circulação global. O leitor contemporâneo forma seu gosto em meio a esse sistema, e a escola não deve ignorá-lo. O papel do ensino não é apenas preservar uma tradição, mas oferecer instrumentos para que o estudante perceba como tradição, mercado e presente se reorganizam continuamente.

Ensino de literatura, formação docente e suportes de leitura

Se a teoria e a crítica ampliam o horizonte da leitura, cabe perguntar por que seus efeitos nem sempre chegam ao ensino básico. A resposta passa pela história das práticas escolares. Osman Lins (1977, p.15) já criticava, naquele momento, a desatualização dos “compêndios” de Português e o modo “canhestro como quase todos apresentam aos educandos a literatura brasileira”, muitas vezes por trechos isolados, informações biográficas e classificações escolares. Embora o contexto atual seja outro, a advertência permanece válida: a escola fracassa quando transforma a literatura em coisa morta, desligada do real, da linguagem e dos dilemas humanos.

A atualização do repertório, contudo, não basta. Lígia Chiappini (2005, p. 187) observa que a leitura foi historicamente privilégio das classes dominantes e que a escola pode reproduzir um conceito de leitura ajustado ao universo dominante. Assim, democratizar a literatura exige pensar seleção de obras, métodos, tempo de leitura, bibliotecas, formação docente e condições de trabalho. Não há neutralidade absoluta na mediação: toda escolha de texto e de abordagem define quais experiências serão legitimadas e quais permanecerão invisíveis.

A formação em Letras precisa enfrentar esse problema. Muitas vezes, o curso oscila entre dois extremos. De um lado, currículos enciclopédicos ou apenas pedagógicos, baseados em sucessão de escolas literárias e listas de características; de outro, abordagens altamente especializadas, cujo vocabulário teórico não se transforma em ferramenta de sala de aula. O futuro professor precisa conhecer narratologia, estilística, crítica social,

estudos culturais e teoria pós-colonial, mas também precisa saber formular perguntas de leitura, selecionar trechos significativos, comparar obras, organizar sequências didáticas, contextualizar sem sufocar o texto e acolher respostas heterogêneas dos envolvidos nesse processo.

Essa passagem da universidade para a escola exige uma competência que raramente recebe o devido nome: transposição crítica. Não se trata de simplificar a teoria até transformá-la em definição decorada, mas de traduzi-la em problemas de leitura. Conceitos como narrador, leitor-modelo, intertextualidade, focalização, ironia, polifonia ou cânone só fazem sentido para o estudante quando ajudam a resolver uma dificuldade concreta diante do texto. A licenciatura, portanto, deve aproximar estudo teórico, leitura integral de obras e elaboração de práticas pedagógicas testáveis, sem abandonar a densidade intelectual que distingue a formação docente.

Nesse sentido, a teoria deve ser ensinada como instrumento de observação, e não como coleção de etiquetas. A crítica deve aparecer como prática de leitura orientada, não como julgamento de prestígio. Quando um estudante percebe que a ironia machadiana depende de um narrador que diz uma coisa e sugere outra, ou que a fragmentação de uma narrativa contemporânea corresponde a uma forma de percepção do mundo, a teoria deixa de ser abstração e passa a integrar a experiência. O mesmo ocorre quando a análise da língua revela efeitos de ritmo, registro, oralidade, silêncio ou violência simbólica.

A escola também precisa enfrentar a cultura do resumo. A industrialização da leitura escolar, intensificada por apostilas, vídeos explicativos, listas rápidas e materiais de preparação para exames, muitas vezes produz o “pseudo leitor”: alguém capaz de repetir dados sobre uma obra que não leu. Esse fenômeno é grave porque substitui a experiência literária por informações periféricas. Para combatê-lo, é necessário restituir centralidade à leitura de trechos extensos e, quando possível, de obras integrais. Não se forma leitor por cobrança abstrata, mas por contato reiterado com textos, mediação consistente e comunidade interpretativa.

As estratégias concretas são variadas. A leitura em voz alta pode reduzir a distância inicial de textos densos; o diário de leitura ajuda o estudante a registrar hipóteses; a comparação entre obra e adaptação audiovisual revela escolhas de linguagem; a discussão do narrador antes da contextualização histórica evita reduzir a obra a documento; o uso de audiobooks e e-books amplia formas de acesso; grupos de leitura permitem confrontar interpretações com marcas textuais. Tais procedimentos não

substituem o rigor, mas o tornam praticável. A porta de entrada pode ser mais próxima do estudante, desde que não seja confundida com ponto de chegada.

Também é importante planejar a progressão das dificuldades. Uma sequência de leitura pode começar por um conto, uma crônica ou um poema curto, avançar para capítulos selecionados e chegar a uma obra integral, sempre com objetivos claros. O professor pode alternar momentos de leitura silenciosa, leitura compartilhada, análise de cenas, debate interpretativo e produção escrita. O essencial é que o estudante perceba que compreender literatura não é decorar informações externas, mas construir uma relação cada vez mais autônoma com a linguagem. A dificuldade, nesse caso, deixa de ser barreira e passa a ser parte do processo formativo.

A questão dos suportes merece atenção específica. O livro impresso favorece, para muitos leitores, concentração, anotação corporalizada e percepção espacial do texto. O e-book amplia portabilidade, busca e circulação. O audiobook é recurso importante de inclusão e pode aproximar leitores com deficiência visual, longos deslocamentos ou pouca familiaridade com a leitura silenciosa. Nenhum suporte garante, por si só, leitura literária. A tecnologia amplia possibilidades, mas não substitui interpretação, releitura e mediação docente. O problema central não é escolher entre papel, tela ou áudio, mas formar leitores capazes de transitar criticamente entre esses meios.

Mário Vargas Llosa (2009, p. 21-22; 27-28) oferece um argumento relevante ao defender que a literatura é indispensável à formação de indivíduos livres e de sociedades democráticas, pois alimenta a imaginação, a insubmissão e a capacidade de reconhecer o outro. Em contextos de vulnerabilidade social, essa defesa ganha ainda mais força. A literatura não deve ser apresentada como luxo cultural, mas como direito de experiência simbólica. É, como diria Antonio Candido em seu aclamado texto “O direito à literatura”, “bens incompressíveis” pois não só “asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual.” Para o crítico, “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate.” (Candido, 1988, p. 174-75). Ela permite ao leitor entrar em contato com vidas, tempos e conflitos que excedem sua experiência imediata, tornando-o menos vulnerável a discursos simplificadores.

Essa dimensão humanizadora não significa idealizar a literatura como remédio automático para todos os problemas sociais. Obras literárias também podem reproduzir preconceitos, hierarquias e formas de violência simbólica. Justamente por isso, precisam ser lidas criticamente. A potência formativa da literatura não está em oferecer modelos morais prontos, mas em abrir espaço para conflito, desconforto, imaginação e julgamento.

Quando bem mediada, a leitura literária permite que o estudante reconheça contradições do mundo e de si mesmo, exercitando uma sensibilidade que não se reduz à opinião imediata.

A formação do leitor, portanto, não depende apenas da escola, embora esta seja central. Famílias, bibliotecas, universidades, clubes de leitura, políticas públicas, editoras e ambientes digitais compõem o “ecossistema” de leitura. O hábito de ler não nasce automaticamente da alfabetização; exige encontro, continuidade e pertencimento. Um professor que lê, compara, relê e discute suas próprias hipóteses tende a criar um ambiente em que a literatura deixa de ser conteúdo morto e volta a ser gesto vivo de pensamento.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como teórico e de natureza bibliográfica, com ênfase em análise interpretativa e crítica de obras literárias e textos acadêmicos relacionados ao ensino de literatura. A escolha metodológica buscou integrar literatura, teoria e prática pedagógica, considerando a complexidade do contexto contemporâneo e os desafios impostos pela globalização e pela digitalização da leitura. A pesquisa envolveu revisão sistemática e crítica de textos de autores relevantes na área — incluindo Roland Barthes, Umberto Eco, Antonio Candido, Beth Brait, Lígia Chiappini, Regina Delcastagnè, Karl Erik Schollhammer, Osman Lins e Mario Vargas Llosa — selecionados por suas contribuições à compreensão da leitura literária, da formação do leitor e das práticas de mediação pedagógica.

A análise concentrou-se em quatro dimensões articuladas da leitura: (I) formal, examinando como os recursos linguísticos, estruturais e estilísticos organizam a experiência de leitura; (II) histórica e social, investigando como o contexto cultural, social e histórico influencia a recepção e produção literária; (III) pedagógica, focalizando estratégias docentes e mediações didáticas que promovem compreensão crítica e autonomia do estudante; e (IV) ética e política, refletindo sobre a liberdade interpretativa e o papel da literatura na ampliação da consciência crítica e social.

O procedimento metodológico envolveu análise detalhada dos textos, identificação de padrões interpretativos, comparação de abordagens teóricas e discussão sobre mediações pedagógicas e circulação cultural. A pesquisa considerou não apenas o conteúdo das obras literárias, mas também a influência de fatores institucionais, editoriais e digitais que moldam o acesso e a recepção da leitura. Dessa forma, a metodologia

buscou articular rigor conceitual e aplicabilidade prática, oferecendo subsídios para a formação de leitores críticos e socialmente engajados.

Resultados e Discussões

A investigação evidenciou que a formação de leitores no século XXI demanda a integração entre teoria literária, crítica e prática pedagógica. Os resultados indicam que práticas docentes estruturadas, que combinam análise textual, mediação interpretativa e diversidade de suportes de leitura (livros impressos, e-books, audiobooks, plataformas digitais), promovem o desenvolvimento de leitores críticos, capazes de interagir de forma reflexiva com diferentes tipos de textos e contextos culturais. A discussão enfatizou que o ensino de literatura não pode restringir-se à decodificação de conteúdo ou memorização de informações; ao contrário, deve criar condições para interpretação ativa, reflexão crítica e construção de sentido próprio.

Foi possível observar também que o cânone literário deve ser compreendido como uma construção histórica, social e política, sujeita a revisões que incorporem vozes historicamente marginalizadas. A análise destacou que a inclusão de autores periféricos, mulheres, negros e de diferentes regiões geográficas não apenas amplia o repertório dos estudantes, mas também contribui para uma compreensão mais complexa e democrática da literatura. Além disso, a pesquisa revelou que a oposição entre alta literatura e best-sellers, ou entre clássicos e contemporâneos, não deve guiar a seleção de obras; o critério pedagógico deve considerar a complexidade estética, os efeitos de leitura e as mediações culturais que cada texto propõe.

Outro ponto relevante discutido é a necessidade de estratégias diversificadas de ensino, incluindo leitura em voz alta, diários de leitura, análise comparativa com adaptações audiovisuais, debates interpretativos e atividades de produção textual. Tais práticas permitem ao estudante compreender a literatura como experiência multifacetada, que articula forma, história, ética e estética. A pesquisa também destacou que a mediação pedagógica deve equilibrar autonomia do leitor e orientação crítica, incentivando interpretações defendíveis, fundamentadas na materialidade textual e no contexto sociocultural, e não em respostas prontas ou superficiais.

Por fim, verificou-se que a teoria e a crítica literária, quando integradas ao ensino de forma consistente, funcionam como ferramentas poderosas para o desenvolvimento de competências cognitivas e interpretativas. A formação de leitores literários envolve mais

do que aquisição de conhecimento: trata-se de cultivar sensibilidade estética, consciência social, capacidade de argumentação e autonomia crítica, aspectos essenciais para a educação integral e para a construção de uma sociedade culturalmente mais consciente.

Considerações finais

Perguntar como ler literatura no século XXI é também perguntar que formação humana e social desejamos construir. Se a leitura for reduzida a adorno de prestígio, passatempo erudito ou requisito burocrático ou educacional, tenderá a perder espaço diante do utilitarismo, da pressa e do consumo de discursos prontos. Se, ao contrário, for compreendida como prática de linguagem, imaginação, memória e crítica, sua permanência se justifica não por nostalgia, mas por sua capacidade de complexificar a experiência.

As reflexões apresentadas permitem sustentar cinco proposições. A primeira é que teoria e crítica literária são indispensáveis quando funcionam como ferramentas de leitura e não como vocabulário separado da obra. A segunda é que o ensino de literatura no Brasil continua marcado por problemas estruturais, agora atravessados por digitalização, globalização e transformações do mercado cultural. A terceira é que a alternativa rígida entre clássicos e contemporâneos empobrece o debate: o mais produtivo é construir relações entre tradição e presente. A quarta é que a oposição entre alta literatura e best-seller precisa ser substituída por critérios analíticos mais refinados, atentos à forma, à circulação e à experiência estética. A quinta é que nenhum suporte de leitura dispensa atenção, mediação e comunidade interpretativa.

Nada disso autoriza respostas fechadas. O ensino de literatura permanece campo de disputa e experimentação. Não se trata de restaurar um passado idealizado da leitura, nem de aderir sem reservas ao entusiasmo tecnológico, mas de reconhecer que a literatura ainda oferece um modo particular de relação com a linguagem e com o mundo. Em uma época em que a opinião imediata frequentemente ocupa o lugar da argumentação, a literatura exige justificativa, escuta e releitura. Por isso, formar leitores literários continua sendo uma das tarefas mais urgentes da educação: aprender a ler mais profundamente é também aprender a ver, sentir e pensar de modo menos automático.

Referências

- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**. Lisboa: Temas e Debates; Círculo de Leitores, 1994.
- BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2017.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre azul, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre azul, 2017.
- CHIAPPINI, Lígia. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação, novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005.
- DELCASTAGNÈ, Regina. **Literatura brasileira contemporânea: um território contestado**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2012.
- ECO, Umberto. **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. Tradução Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo: Summus, 1977.
- SCHOLLHAMMER, Karl Erik. **Ficção brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- VARGAS LLOSA, Mario. É possível pensar o mundo moderno sem o romance? In: MORETTI, Franco (org.). **A cultura do romance**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

Submissão: 23/05/2026. **Aprovação:** 07/07/2026. **Publicação:** 31/08/2026.