



Literatura na Escola: algumas perspectivas teórico-práticas que contribuem para a formação do leitor literário

Literature in School: some theoretical and practical perspectives that contribute to the formation of the literary reader

Literatura en la Escuela: algunas perspectivas teóricas y prácticas que contribuyen a la formación del lector literario

 Érika Christina Kohle¹



Resumo: O presente artigo analisa a formação do leitor literário, articulando pressupostos do ensino de literatura como prática cultural, estética e social, a partir dos estudos das teorias dos gêneros discursivos relacionados aos dados empíricos gerados em uma proposta de leitura desenvolvida com uma turma de 4º ano. A partir do problema da pesquisa: Como a mediação pedagógica intencional, por meio das estratégias de inferência e de conexão texto-texto, pode contribuir para a formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental, superando práticas centradas na decodificação e na leitura com base estruturalista? Problematisa-se a permanência de modelos tradicionais centrados na decodificação, na análise estrutural e na leitura utilitária, os quais dificultam o engajamento e a autonomia interpretativa dos estudantes. Em contraposição, defende-se que a formação do leitor literário exige mediação pedagógica intencional, capaz de criar necessidades de leitura nas crianças e de promover sua inserção ativa nas práticas sociais de linguagem. A proposta analisada tomou como objeto a obra *Uma Chapeuzinho Vermelho*, mobilizando atitudes responsivas e ativando das massas aperceptivas dos escolares, favorecendo a construção de hipóteses interpretativas desde o primeiro contato com o livro. Os resultados apontam que projetos e estratégias que favorecem a participação ativa dos estudantes escolares contribuem para a ampliação de seus repertórios culturais e para o desenvolvimento dos seus pensamentos críticos. Conclui-se que garantir o direito à literatura implica promover na escola um ambiente em que a leitura seja vivida como descoberta, interpretação do mundo e exercício de autonomia intelectual.

Palavras-chave: formação do leitor; literatura; educação básica; ensino de língua portuguesa.

Abstract: This article analyzes the formation of the literary reader, articulating assumptions of literature teaching as a cultural, aesthetic, and social practice, based on studies of theories of discursive genres related to empirical data generated in a reading proposal developed with a 4th-grade class. The research problem is: How can intentional pedagogical mediation, through inference strategies and text-to-text connection, contribute to the formation of the literary reader in the early years of elementary school, overcoming practices centered on decoding and structuralist-based reading? The persistence of traditional models centered on decoding, structural analysis, and utilitarian reading, which hinder students' engagement and interpretive autonomy, is problematized. In contrast, it argues that the formation of the literary reader requires intentional pedagogical mediation capable of creating reading needs in children and promoting their active insertion into social language practices. The analyzed proposal focused on the work *A Little Red Riding Hood*, mobilizing responsive attitudes and activating the perceptive masses of the students, favoring the construction of interpretative hypotheses from the first contact with the book. The results indicate that projects and strategies

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, SP, Brasil. E-mail: erika.kohle@unesp.br.



that favor the active participation of school students contribute to the expansion of their cultural repertoires and the development of their critical thinking. It is concluded that guaranteeing the right to literature implies promoting an environment in school where reading is experienced as discovery, interpretation of the world, and an exercise of intellectual autonomy.

Keywords: reader development; literature; basic education; portuguese language teaching.

Resumen: Este artículo analiza la formación del lector literario, articulando supuestos de la enseñanza de la literatura como práctica cultural, estética y social, con base en estudios de teorías de géneros discursivos relacionados con datos empíricos generados en una propuesta de lectura desarrollada con una clase de 4.º grado. El problema de investigación es: ¿Cómo puede la mediación pedagógica intencional, mediante estrategias de inferencia y conexión texto-texto, contribuir a la formación del lector literario en los primeros años de la escuela primaria, superando las prácticas centradas en la decodificación y la lectura de base estructuralista? Se problematiza la persistencia de modelos tradicionales centrados en la decodificación, el análisis estructural y la lectura utilitarista, que dificultan la participación y la autonomía interpretativa de los estudiantes. En contraste, se argumenta que la formación del lector literario requiere mediación pedagógica intencional capaz de crear necesidades de lectura en los niños y promover su inserción activa en las prácticas sociales del lenguaje. La propuesta analizada se centró en la obra *Una Caperucita Roja*, movilizand o actitudes receptivas y activando las masas perceptivas de los estudiantes, favoreciendo la construcción de hipótesis interpretativas desde el primer contacto con el libro. Los resultados indican que los proyectos y estrategias que favorecen la participación del alumnado escolar contribuyen a la ampliación de sus repertorios culturales y al desarrollo de su pensamiento crítico. Se concluye que garantizar el derecho a literatura implica promover un entorno escolar donde la lectura se experimente como descubrimiento, interpretación del mundo y ejercicio de autonomía intelectual.

Palabras clave: desarrollo lector; literatura; educación básica; enseñanza de la lengua portuguesa.

1 Introdução

O artigo discute a leitura e a formação do leitor literário na Educação Básica, enfatizando a importância de práticas pedagógicas que promovam o acesso democrático às obras literárias e o prazer pela literatura. Argumenta-se que o ensino de literatura deve ir além da simples transmissão de conteúdos ou da análise técnica dos textos, assumindo uma perspectiva formativa que coloque o estudante como protagonista de seus atos. A literatura é compreendida como experiência estética, ética e cultural, capaz de ampliar horizontes interpretativos, estimular a criatividade e formar sujeitos críticos.

A discussão articula-se ao entendimento de que o leitor não nasce pronto, mas se constitui historicamente por meio de práticas de leitura contínuas, mediadas pela escola e socialmente situadas. Nesse sentido, reforça-se a necessidade de metodologias que valorizem o diálogo entre enunciado e leitor, como rodas de leitura, projetos de leitura, mediação docente qualificada e escolha diversificada de obras. O texto também destaca a relevância da estética da recepção que atribui ao leitor papel determinante na construção dos sentidos de enunciados literários.

No entanto, observa-se que muitas escolas ainda adotam práticas que desmotivam os estudantes, como a imposição rígida de leituras, ausência de projetos de leitura ou de projetos sobre diferentes temas e valorização excessiva da leitura oralizada. Defende-se, portanto, que as práticas escolares se aproximem de situações reais de leitura, possibilitando autonomia, intencionalidade e engajamento dos estudantes ao praticá-la. Conclui-se que formar leitores literários é garantir o direito à literatura e promover uma educação humanizadora, crítica e inclusiva.

A história da leitura no ocidente revela um percurso complexo e multifacetado, marcado por transformações técnicas, culturais e sociais que, ao longo dos séculos, redefiniram o modo como os sujeitos interagem com os enunciados e constroem sentidos a partir deles. Compreender essas mudanças é essencial para refletir criticamente sobre as práticas de leitura vigentes na escola contemporânea e sobre sua função na formação de leitores autônomos, críticos e sensíveis. A leitura não se reduz a uma habilidade mecânica de decodificação de palavras, mas configura-se como fenômeno social, histórico e cultural, permeado por intencionalidades e modos de apropriação que variam conforme os contextos (Chartier, 1994; Cavallo; Chartier, 1998).

Segundo Chartier (1994), durante longos períodos da história a leitura esteve associada primordialmente à oralidade. A leitura em voz alta, para si ou para os outros, constituía prática coletiva, explicada tanto pelo reduzido número de alfabetizados quanto pela configuração gráfica da escrita, que tornava a vocalização necessária para compreensão. Ainda que minoritária, a leitura silenciosa já instaurava, mesmo na antiguidade, uma relação íntima entre o leitor e o texto, baseada na interpretação individual e na construção pessoal de significados. Assim, desde seus primórdios, as formas de ler se constituem como práticas situadas, dependentes das demandas sociais e materiais da época.

As transformações dos suportes de escrita contribuíram para redefinir a própria experiência leitora. A substituição gradual do volumen pelo códice ampliou a circulação dos escritos e facilitou seu manuseio. O advento da imprensa por Gutenberg, no século XV, intensificou esses processos, permitindo maior produção de livros, padronização e menor custo, o que favoreceu a expansão do público leitor (Cavallo; Chartier, 1998). A Reforma Protestante, por sua vez, fortaleceu a ideia de que a leitura era direito e dever de todos, impulsionando políticas iniciais de alfabetização.

Nos séculos XVIII e XIX, mudanças socioeconômicas e tecnológicas contribuíram para novas práticas de leitura. A leitura extensiva, marcada pela diversidade de obras e pela postura crítica diante do impresso, passa a predominar sobre a leitura intensiva, centrada na memorização (Chartier, 1994). A ampliação das tiragens e a queda do preço dos impressos favoreceram a inclusão de novos sujeitos — mulheres, crianças e trabalhadores — na comunidade leitora, evidenciando a leitura como prática social de constituição de identidades e valores (Wittmann, 1998).

No século XX, entretanto, o impresso deixa de ser a principal via de acesso ao conhecimento e à cultura, dividindo espaço com mídias audiovisuais e digitais, que transformam as relações humanas com a linguagem e ampliam a complexidade das práticas leitoras (Petrucci, 1998). O leitor contemporâneo transita por múltiplos suportes e linguagens, exigindo competências interpretativas mais amplas e integradas.

Apesar desse longo percurso histórico e das transformações materiais, cognitivas e sociais que o caracterizam, as práticas escolares de leitura ainda se encontram ancoradas em modelos tradicionais. Muitas escolas mantêm metodologias centradas na leitura oralizada como etapa obrigatória e avaliativa, desconsiderando a autonomia e as estratégias pessoais dos estudantes.

No Brasil, projetos institucionais recentes e avaliações de larga escala, como o Programa “Ler e Escrever” e a ANA, reforçam a dependência da voz docente e dificultam a construção de sentidos pelos estudantes escolares de forma ativa e individual.

No entanto, sendo a escola lugar de formação para a vida, sua proposta pedagógica deveria aproximar as práticas leitoras de usos reais e significativos da linguagem. Foucambert (1997) enfatiza que quem lê sabe por que lê e, portanto, decide como fazê-lo. A leitura deve estar vinculada a um propósito comunicativo, social ou estético definido pelo leitor, fazendo com que a compreensão se constitua como processo ativo de busca e construção de sentidos. Projetos de leitura que integrem a experiência dos alunos, considerando seus interesses e repertórios culturais, contribuem para uma vivência leitora mais autêntica e formativa.

Nesse contexto, torna-se indispensável destacar o papel da literatura na formação do leitor crítico. Defende-se uma concepção de leitura literária que ultrapassa a simples decodificação ou análise estrutural, propondo uma abordagem que valoriza a dimensão sensível, crítica e interacional do contato com o texto. Desse modo, formar leitores literários significa criar condições para que os estudantes desenvolvam autonomia interpretativa, ampliem seu repertório cultural e estabeleçam uma relação significativa com a literatura enquanto prática social e estética. (Bordini; Aguiar, 1988) defendem Tal perspectiva reafirma que a leitura literária não é suplemento ou luxo, mas dimensão fundamental do desenvolvimento subjetivo, cognitivo e cultural.

Assim, a reflexão sobre o percurso histórico das práticas de leitura não é mera contextualização teórica, mas fundamento para compreender por que certas concepções ultrapassadas ainda persistem e impactam negativamente o ensino. A escola que ainda reproduz modelos de leitura não condizentes com a sociedade atual impede que os estudantes se constituam como leitores autônomos, capazes de navegar criticamente em diferentes universos discursivos e midiáticos. O desafio contemporâneo está em ressignificar o ato de ler na escola, alinhando as práticas pedagógicas às demandas do século XXI: multiletramentos, protagonismo estudantil, diversidade de práticas culturais e afirmação da leitura como direito social.

Diante das considerações já mencionadas, este artigo tem como propósito discutir a historicidade das práticas leitoras no Ocidente e problematizar a permanência de concepções obsoletas no ensino da leitura escolar, apontando caminhos metodológicos que valorizem a compreensão, o prazer estético e a construção crítica de sentidos. Defender a leitura como prática de liberdade, diálogo e emancipação implica repensar o papel da escola na formação de leitores literários que possam ocupar plenamente seu lugar na sociedade contemporânea.

1.1 A leitura entre práticas históricas e concepções contemporâneas

Compreender a formação do leitor na Educação Básica exige resgatar a historicidade das práticas de leitura, uma vez que o modo como se lê hoje resulta de transformações culturais, tecnológicas e pedagógicas que se desenvolveram ao longo dos séculos. Nesse percurso, diversos

estudos indicam que a leitura nem sempre ocupou o lugar central que assume nas sociedades letradas contemporâneas. Na Grécia Arcaica, por exemplo, predominavam a oralidade e a valorização da palavra pronunciada; a escrita era entendida como suporte incompleto, sendo legitimada apenas quando convertida em som. Esse aspecto instrumental atribuía à leitura oralizada um caráter servil, em contradição com o ideal democrático de autonomia intelectual do cidadão.

Com o passar do tempo, especialmente a partir da Idade Média, a separação gráfica das palavras possibilitou o surgimento da leitura silenciosa, ainda tímida e clandestina, mas que inaugurou novas formas de interação com o texto. Nesse movimento, o ato de ler deslocou-se gradualmente da vocalização para a interiorização do sentido, indicando uma mudança no papel cognitivo da leitura. Estudos atuais reforçam essa concepção ao demonstrar que a leitura opera como um processo grafo-semântico direto, em que os olhos captam e interpretam o texto com velocidade superior à da fala. Apesar disso, muitas escolas ainda sustentam metodologias que priorizam práticas de transcodificação e de oralização compulsória, produzindo um descompasso entre o que a ciência da leitura aponta e o que se efetiva em sala de aula.

Outro aspecto relevante nesse panorama histórico diz respeito ao controle social da leitura e à hierarquização dos textos. Desde o mundo romano, privilegia-se a leitura dos clássicos em detrimento de outros gêneros considerados menores, o que perpetua uma visão elitista e excludente do que significa ser leitor. Tal lógica permanece na cultura escolar contemporânea, limitando o acesso dos estudantes a práticas leitoras que dialoguem com suas experiências e necessidades comunicativas. Além disso, ao impor o que deve ser lido, a escola muitas vezes ignora que o ato de ler pode ser instrumento de emancipação, e que sua regulação histórica sempre esteve associada a relações de poder.

Como séculos de ditadores souberam, uma multidão analfabeta é mais fácil de dominar; uma vez que a arte da leitura não pode ser desaprendida, o segundo melhor recurso é limitar seu alcance. Portanto, como nenhuma outra criação humana, os livros têm sido a maldição das ditaduras. (Manguel, 1997, p. 315).

Como os leitores têm o poder de refletir sobre as informações que encontram, a censura está sempre a serviço dos dominantes, para que o perigo de poder pensar não se alastre, principalmente pelas populações dominadas. “Mas há também outra face da leitura; ela pode servir para disseminar ideologias como ocorreu com *Mein Kampf* de Hitler no período do terceiro Reich na Alemanha, que serviu para propagar a mentalidade e os ideais nazistas” (Kohle, 2016, p. 567).

A língua direciona os sentimentos, conduz a mente e sutilmente dirige o inconsciente. Ela é absorvida por seus usuários em doses discretas e de modo distraído, como algo inofensivo, mas que contamina sem fazer-se notar. “Na euforia da batida dos tambores, a censura reinava absoluta, escolhendo os livros que seriam eleitos e queimados – considerados inadequados aos ideais do partido que se encontrava no poder” Kemplerer (2009, p. 51). Em consonância com o relatado por Kemplerer (2009), “A escola de hoje controla o que é lido ao eleger e proibir livros, fortalecendo a

censura consolidada por um processo histórico difundido no percurso da humanidade” (Kohle, 2016, p.567).

Assim, ao retomar aspectos históricos, cognitivos e sociais da leitura, percebe-se que a formação do leitor literário requer o rompimento com práticas anacrônicas e restritivas ainda presentes na escola. Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer a leitura como atividade de construção de sentidos, como experiência cultural plural e como prática de autonomia intelectual — pilares indispensáveis ao desenvolvimento de leitores críticos no contexto da Educação Básica.

2 Metodologia

A partir do problema da pesquisa: Como a mediação pedagógica intencional, por meio das estratégias de inferência e de conexão texto-texto, pode contribuir para a formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental, superando práticas centradas na decodificação e na leitura com base estrutural? Este artigo apresenta uma proposta que colabora com o processo de constituição do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando referenciais das teorias dos gêneros enunciativos e da Teoria Histórico-Cultural a evidências empíricas oriundas de uma intervenção pedagógica realizada em uma turma de 4º ano. A investigação problematiza a persistência de práticas escolares orientadas pela decodificação e por abordagens estruturalistas, que frequentemente restringem a literatura à análise formal ou ao uso instrumental do texto. Em oposição a essa perspectiva, sustenta-se que a formação do leitor literário demanda uma mediação docente consciente e planejada, capaz de instaurar nas crianças a necessidade de ler e de inseri-las ativamente nas práticas sociais de linguagem. A experiência analisada teve como objeto a obra *Uma Chapeuzinho Vermelho*, privilegiando, em um primeiro momento, a exploração de seus paratextos — capa, título e ilustrações — entendidos como elementos constitutivos da narrativa, mobilizadores de respostas interpretativas e ativadores dos conhecimentos prévios dos estudantes, favorecendo a elaboração de hipóteses desde o contato inicial com o livro.

No desenvolvimento da experiência leitora, foram mobilizadas duas estratégias centrais: inferência e conexão. A estratégia de inferência, operacionalizada por meio de questionamentos orientadores e de um quadro sistematizador de hipóteses (registrando previsões e sua posterior confirmação ou não), possibilitou às crianças antecipar sentidos, interpretar elementos não explícitos e construir modelos mentais para aplicação em outras leituras. Já a estratégia de conexão, especialmente na modalidade texto-texto, promoveu a comparação entre a versão tradicional do conto e a obra trabalhada, por meio de um quadro comparativo que contemplava espaço, situação inicial, personagens, conflito, solução e caracterização. Os dados indicam que tais procedimentos favoreceram a participação ativa dos alunos, ampliaram seu repertório interpretativo e fortaleceram a compreensão da literatura como gênero discursivo, inserido em uma rede intertextual histórica. Conclui-se que a articulação entre fundamentos teóricos e estratégias de

leitura sistematicamente mediadas contribui para deslocar a prática escolar de uma abordagem prescritiva para uma perspectiva dialógica, na qual a leitura se constitui como experiência estética, exercício de reflexão linguística e processo de formação de sujeitos leitores críticos.

A discussão fundamenta-se na perspectiva analítica, segundo a qual um fenômeno deve ser apreendido em seu processo de constituição, buscando-se revelar sua essência, em vez de apenas descrever suas manifestações imediatas (Vigotski, 2008). Assim, o procedimento investigativo ancora-se no método materialista dialético, que compreende a realidade social como histórica, determinada e estruturada com base na atividade material humana, o que a torna passível de ser racionalmente compreendida e explicada. Tal método opera no plano teórico-abstrato, onde o pensamento reconstrói o concreto não em sua aparência empírica, mas em sua totalidade e em sua essência, entendendo o concreto como síntese de múltiplas determinações constitutivas do objeto (Marx, 1985).

Nessa perspectiva, os fenômenos não são tomados de forma contemplativa, mas analisados em suas conexões internas e contradições, que expressam seu movimento histórico e suas possibilidades de transformação (Clarindo, 2015). O reflexo da realidade na consciência se realiza por meio do pensamento teórico, produto da criação e acumulação dos conhecimentos científicos, permanentemente tensionado e reformulado diante das novas demandas sociais e produtivas. Portanto, este estudo busca compreender as bases conceituais que orientam as propostas analisadas, identificando tanto avanços quanto lacunas no enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos.

3 Resultados e discussão

A constituição do leitor literário é um fenômeno histórico, social e cultural que ultrapassa o domínio de habilidades técnicas e envolve diretamente relações de poder, acesso e valoração dos bens culturais. A análise das práticas de leitura ao longo do tempo revela que, desde as origens da cultura escrita, o ato de ler tem servido tanto à emancipação quanto ao controle social.

No mundo romano, aprender a ler implicava inicialmente aprender a escrever. A aprendizagem seguia etapas rígidas e progressivas: primeiro as letras e seus nomes, depois sílabas, palavras e frases, até alcançar uma leitura em voz alta rápida e sem erros — resultado de um treinamento árduo, oral e visual simultâneo (Chartier, 2002). Quintiliano já assinalava a complexidade dessa técnica, que exigia grande esforço atencional do aprendiz. Além da dimensão metodológica, havia uma clara distinção social entre os que liam tecnicamente, por necessidade profissional, e os que frequentavam espaços culturalmente prestigiados, como livrarias, para conversar sobre textos consagrados. Desse modo, a leitura consolidava-se desde cedo como símbolo de distinção, hierarquizando leitores.

Essa percepção elitista da leitura, que reconhece como leitores legítimos apenas aqueles

capazes de consumir obras cultas, ainda se manifesta em nossa sociedade. Arena (2003) critica essa visão, argumentando que ser leitor é ter o mundo mediado pelo escrito — seja qual for o suporte ou gênero textual. A leitura, quando entendida apenas como consumo de obras legitimadas, converte-se em instrumento de exclusão simbólica e social.

A evolução histórica das práticas de leitura demonstra que o acesso aos textos foi, gradualmente, ampliado. No século XIX, com o crescimento da alfabetização na Europa e o barateamento da impressão e do papel, mulheres, crianças e trabalhadores passaram a constituir novos públicos leitores (Cavallo; Chartier, 1998). Esse período marca um divisor de águas, pois transforma o livro em objeto cultural mais acessível, embora ainda circunscrito a lógicas de controle ideológico por parte das elites. A imprensa escrita, ao difundir valores e normas da classe dominante ao mesmo tempo em que desenvolvia criticidade, torna-se elemento central tanto na reprodução quanto na contestação da ordem sociocultural.

A feminização do público leitor gerou reações preconceituosas, reforçando estereótipos que associavam a mulher às leituras consideradas menos nobres, como romances sentimentais e publicações do cotidiano doméstico. As crianças também se tornaram alvo de novas produções impressas; porém, muitos materiais eram essencialmente moralizantes, priorizando a formação comportamental em detrimento da experiência estética (Lyons, 1998). Para os operários, a leitura figurava como prática de lazer, condicionada ao tempo de descanso, com acesso predominantemente mediado por bibliotecas circulantes.

Esses exemplos mostram que cada grupo social se relacionou com a leitura a partir de suas necessidades, possibilidades materiais e expectativas sociais, revelando a pluralidade das práticas leitoras. Nesse sentido, Bahloul (2002) observa que as escolhas de leitura, ao contrário do que se pressupõe nos espaços formais de ensino, tendem a refletir interesses culturais reais, e não imposições canônicas. Quando a escolha é suprimida, a leitura perde sua potência formadora de sentidos e subjetividades.

Com o avanço do século XX, o impresso deixa de ser o principal veículo de aculturação, dividindo espaço com meios audiovisuais de comunicação. A leitura passa a conviver com imagens, sons e linguagens multissemióticas que modificam a forma de ler e compreender o mundo (Petrucci, 1998). Já nas últimas décadas do século XX e início do XXI, a cultura digital introduz novos suportes — telas, hipertextos, multimídias — possibilitando maior interatividade do leitor com o texto. Para Chartier (1994), essa é uma verdadeira revolução, pois desloca o livro de sua materialidade tradicional para uma configuração fluida e reconfigurável, permitindo ao leitor tornar-se coautor de novos textos e sentidos.

Essa revolução dos suportes provoca inquietações: haveria risco de desaparecimento do livro? Chartier (1994) argumenta que as diferentes formas de leitura coexistem, assim como o cinema não extinguiu o teatro nem a televisão eliminou o rádio. A história indica que novos formatos ampliam possibilidades — não substituem totalmente os anteriores. Dessa forma, o leitor contemporâneo atua entre múltiplas linguagens e tecnologias, reafirmando a leitura como prática

complexa, dinâmica e historicamente transformada.

Sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural, esses movimentos mostram que a leitura é mediação essencial do desenvolvimento humano (Vigotski, 2008). Apropriar-se da cultura escrita implica expandir repertórios simbólicos, cognitivos e estéticos, permitindo que o sujeito se reconheça como participante ativo da sociedade. Entretanto, quando se hierarquizam gêneros e se restringe o acesso à diversidade textual, limitam-se as possibilidades de humanização — pois se nega ao sujeito o direito à palavra plena.

A análise revela uma grande contradição histórica: embora a leitura seja defendida como direito universal e instrumento de emancipação, sua função social muitas vezes ainda se estrutura para selecionar, separar e distinguir os que pertencem aos que ficam à margem dos bens culturais. Essa contradição precisa ser superada se pretendemos formar leitores literários críticos e autônomos, capazes de estabelecer relações profundas entre texto, cultura e mundo.

Portanto, democratizar o acesso aos diferentes suportes e práticas leitoras e reconhecer o valor de múltiplas formas de leitura são condições fundamentais para que todos os sujeitos possam se constituir como leitores em sentido pleno. A história, ao revelar as permanências e rupturas das práticas de leitura, aponta a urgência de assumirmos uma concepção de leitura literária que promova experiências estéticas significativas, ampliação cultural e emancipação humana.

3.1 Implicações contemporâneas na formação do leitor literário: desafios, mediações e perspectivas teórico-estéticas

A discussão acerca da leitura e da formação do leitor literário na Educação Básica ocupa hoje um espaço central no debate sobre o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo quando se reconhece que a leitura é fundamento da participação social e da constituição da subjetividade. Nesse contexto, Ceia (1999), em *A literatura ensina-se?*, destaca que o ensino de literatura deve ir além da transmissão de informações ou da classificação de obras, assumindo a função de promover condições reais de acesso, fruição e diálogo com o texto literário. Trata-se de compreender que o leitor se constitui historicamente por meio de vivências culturais significativas, mediadas pela escola e pelos agentes que nela atuam.

Essa perspectiva desloca o foco de práticas centradas na análise técnica ou na obrigatoriedade de leituras desconectadas do interesse dos estudantes, em direção a metodologias que legitimem o prazer de ler, a experiência estética e a participação ativa do sujeito na construção de sentidos. A literatura, nesse enfoque, deixa de ser um objeto a ser decodificado para tornar-se um espaço ético, estético e cognitivo, capaz de ampliar horizontes culturais, afetivos e interpretativos.

A aproximação com os aportes da Estética da Recepção, especialmente com Hans Robert Jauss (1982), reforça a relevância do papel ativo do leitor no processo literário. Ao defender que a

obra de arte se realiza plenamente na recepção, recoloca o leitor como sujeito de interpretação, atribuindo-lhe estatuto estético e epistemológico fundamental. A leitura, portanto, é uma prática dialógica que se estabelece entre texto e leitor, em que este assume uma posição própria — não submissa, nem superior ao texto ou ao autor, mas complementar ao processo de produção do sentido.

Por meio desse aporte teórico, entende-se que o texto literário não possui significado fixo: suas possibilidades interpretativas se atualizam conforme os leitores, seus repertórios, suas expectativas e os contextos históricos em que estão inseridos. A experiência literária torna-se, assim, fenômeno singular e social ao mesmo tempo, ampliando o potencial de humanização que a literatura carrega.

Contudo, apesar da legitimidade dessa visão, o cotidiano escolar ainda manifesta tensões históricas que limitam a formação crítica e estética do leitor. A centralidade na decodificação, o excesso de prescrições curriculares e a ausência de projetos de leitura contínuos contribuem para transformar a literatura em uma tarefa mecânica e desinteressante. Quando a escola define rigidamente o que ler, como ler e quando ler — sem abertura para escolhas e mediação dialógica — rompe-se o vínculo motivador e afetivo que sustenta a relação com a obra.

Superar esse quadro implica reconhecer que ler é um ato intencional e que o leitor precisa saber por que lê para decidir como ler (Foucambert, 1997). Dessa forma, projetos de leitura culturalmente relevantes, devidamente planejados e fundamentados, tornam-se estratégias fundamentais para que os estudantes se reconheçam como leitores, exercitando autonomia interpretativa e acesso pleno ao direito à literatura.

Em síntese, integrar as contribuições do campo contemporâneo de estudos da leitura significa recolocar o leitor literário no centro das práticas escolares. Significa também reafirmar a literatura como instrumento humanizador e como prática cultural viva, que forma sujeitos capazes de ler, sentir, imaginar e transformar a realidade. Assim, a escola cumpre seu papel social de promover o acesso democrático à cultura escrita e de garantir que todos — independentemente de sua origem social — possam fazer.

3.2 A leitura literária como prática de participação e construção de sentidos

Os resultados teóricos e analíticos indicam que a formação do leitor literário na Educação Básica requer o abandono de práticas escolares centradas na reprodução mecânica do texto e na análise normativa de elementos estruturais, que historicamente fragilizam o desenvolvimento do interesse e da autonomia interpretativa dos estudantes. Em diálogo com essa constatação, as concepções apresentadas por Bordini e Aguiar (1988) reafirmam que a leitura literária deve ser compreendida como prática de fruição, diálogo e construção de sentidos, capaz de integrar dimensões subjetivas, críticas e culturais do leitor. Isso significa reconhecer o estudante como coautor do processo interpretativo, atribuindo-lhe papel ativo na produção de significados e no

estabelecimento de relações entre texto e mundo.

O estudo de Bordini e Aguiar (1988) demonstra que, quando a escola promove experiências de leitura mediadas por projetos significativos — que incluem diversidade de obras, rodas de conversa, intercâmbio de interpretações e liberdade investigativa —, os estudantes ampliam seu repertório cultural e passam a compreender a literatura como espaço de descoberta e expressão. Tais evidências reforçam a necessidade de uma mediação docente qualificada, que valorize o diálogo entre saberes prévios e novos conhecimentos, criando um ambiente que favoreça o encontro sensível e prazeroso com a literatura.

Desse modo, os achados discutidos convergem para o entendimento de que a adoção de alternativas metodológicas humanizadoras pode contribuir para ressignificar o lugar da literatura na escola. Quando tratada como prática social viva e estética, a leitura deixa de ser tarefa obrigatória e se transforma em experiência que mobiliza afetos, estimula a imaginação e fortalece a formação crítica dos estudantes.

3.3 Teorias de gêneros enunciativos no ensino de Língua Portuguesa e suas literaturas

O deslocamento de um ensino centrado em unidades abstratas da língua — como palavras, frases ou regras gramaticais — para uma abordagem orientada pelo texto e pelos gêneros discursivos representa uma transformação epistemológica profunda, com implicações diretas para a organização curricular, para as práticas pedagógicas e para a formação do professor.

No contexto brasileiro, esse deslocamento se articula a um movimento mais amplo de crítica às concepções normativas e formalistas do ensino de língua, que historicamente dissociaram linguagem e vida social. A incorporação das teorias de gêneros no ensino de português, especialmente a partir da perspectiva bakhtiniana, inscreve-se, portanto, em um projeto pedagógico que concebe o ensino como espaço de produção de sentidos, de interação e de constituição de sujeitos.

A noção de gêneros do discurso constitui o fundamento teórico central das abordagens discursivas no ensino de língua. Para o autor, os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, produzidos nas diferentes esferas da atividade humana, caracterizados pela articulação entre conteúdo temático, construção composicional e estilo (Bakhtin, 2016). Essa concepção rompe com visões estruturalistas da linguagem, ao enfatizar que todo enunciado é situado, dialógico e orientado para um outro.

Do ponto de vista pedagógico, essa concepção implica compreender que ensinar língua é ensinar formas de participação em práticas sociais de linguagem. Os gêneros não são modelos fixos a serem reproduzidos, mas formas historicamente construídas de ação discursiva, que se transformam conforme as condições de produção e circulação dos enunciados. Assim, o ensino de

gêneros exige considerar os contextos sociais, os interlocutores, os valores e as ideologias que atravessam os textos.

No ensino de literatura, essa perspectiva possibilita compreender as obras literárias como enunciados inseridos em cadeias discursivas mais amplas, dialogando com tradições estéticas, contextos históricos e outros discursos. A literatura, portanto, deixa de ser tratada como objeto autônomo e passa a ser entendida como prática discursiva, atravessada por vozes sociais e por relações de poder.

As contribuições de Geraldi (1984) foram decisivas para a consolidação do texto como unidade central do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Ao propor o trabalho com leitura e produção textual como eixo da prática pedagógica, o autor desloca o foco do ensino de conteúdos fragmentados para a construção de sentidos em situações reais de uso da linguagem.

Embora anterior à difusão mais ampla das teorias bakhtinianas no campo educacional brasileiro, a proposta de Geraldi (1984) dialoga diretamente com a concepção discursiva de linguagem, ao compreender o texto como espaço de interação entre sujeitos. Nesse sentido, o trabalho com gêneros discursivos potencializa essa abordagem, ao oferecer ao professor instrumentos teóricos para selecionar textos, organizar sequências didáticas e problematizar as condições de produção dos enunciados.

No ensino de literatura, essa centralidade do texto e dos gêneros possibilita superar práticas escolares marcadas pela fragmentação da obra literária e pela ênfase em informações externas ao texto, como dados biográficos ou classificações históricas. A leitura literária passa a ser concebida como prática de construção de sentidos, na qual estudante é convidado a dialogar com o texto e a reconhecer suas vozes.

Cerutti-Rizzatti (2012) aprofunda o debate ao propor que a própria aula de Língua Portuguesa seja compreendida como um gênero discursivo. Essa concepção desloca o olhar do ensino apenas como aplicação de metodologias para a compreensão da aula como prática social, marcada por regularidades, expectativas, papéis discursivos e relações de poder.

Entender a aula como gênero implica reconhecer que ela é historicamente construída e institucionalmente regulada, mas também passível de transformação. O professor, nesse contexto, atua discursivamente na organização da interação em sala de aula. Essa perspectiva amplia a responsabilidade docente, ao exigir uma reflexão constante sobre as escolhas discursivas que estruturam a prática pedagógica.

No ensino de gêneros enunciativos, essa abordagem evita a redução dos gêneros a objetos descontextualizados, frequentemente transformados em esquemas ou listas de características. Ao contrário, propõe um trabalho que considere a dinâmica interacional da aula, as vozes dos alunos e os conflitos de sentidos que emergem no processo de leitura e produção textual.

A incorporação das teorias de gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa e de suas literaturas implica uma redefinição dos objetivos do ensino. Mais do que dominar formas linguísticas, espera-se que os alunos desenvolvam a capacidade de atuar discursivamente em

diferentes esferas da vida social, compreendendo os efeitos de sentido produzidos pelos textos e posicionando-se criticamente diante deles.

No ensino de literatura, essa perspectiva favorece práticas que valorizam a leitura integral das obras, a interpretação plural e o diálogo entre textos literários e outros gêneros discursivos. A literatura passa a ser trabalhada como espaço de experimentação da linguagem, de confronto de vozes e de reflexão sobre a condição humana, em consonância com a concepção bakhtiniana de linguagem como fenômeno essencialmente dialógico.

As teorias de gêneros textuais/discursivos oferecem fundamentos teóricos robustos para a construção de um ensino de Língua Portuguesa e de suas literaturas comprometido com a formação crítica dos sujeitos. Ancoradas na perspectiva bakhtiniana, essas teorias permitem compreender a linguagem como prática social e o ensino como espaço de interação, diálogo e produção de sentidos (Volochinov, 2017).

O trabalho com gêneros no ensino não pode se limitar à adoção de novas terminologias ou metodologias, mas exige uma transformação mais profunda das concepções de língua, texto e aula que orientam a prática pedagógica. Nesse movimento, o ensino de língua portuguesa e de literatura pode afirmar-se como espaço de construção de sentidos, de reconhecimento da alteridade e de formação de sujeitos discursivamente competentes e socialmente críticos.

3.4 Articulação das constatações teóricas sobre o auxílio da escola para a formação do leitor literário

A leitura histórica delineada por Chartier (1994) evidencia que a constituição do leitor literário sempre esteve atravessada por relações de poder, distinção social e controle simbólico. Ao recuperar o mundo romano e a complexidade técnica do aprender a ler — já problematizada por Quintiliano —, compreende-se que a leitura se estruturou, desde suas origens, como prática hierarquizada, distinguindo leitores legitimados de leitores funcionais. Essa lógica de distinção, ainda presente nas formas contemporâneas de valorização cultural, é criticada por Arena (2003), ao afirmar que ser leitor não se restringe ao consumo de obras canônicas, mas implica ter o mundo mediado pelo escrito, em sua diversidade de gêneros e suportes.

A ampliação do público leitor no século XIX, analisada por Cavallo e pelo próprio Chartier (2002), revela que o acesso à leitura nunca se deu sem tensões. A emergência de mulheres, crianças e trabalhadores como novos leitores, discutida também por Lyons (1999), produziu deslocamentos culturais às reações conservadoras, evidenciando que a democratização da leitura é processo histórico marcado por disputas. Nesse sentido, Bahloul (2002) contribui ao demonstrar que as práticas leitoras reais frequentemente escapam às prescrições escolares e canônicas, reforçando a necessidade de reconhecer interesses culturais concretos dos sujeitos. Já Petrucci (1998) ao analisar a transição para os meios audiovisuais e digitais, indica que as transformações

nos suportes não eliminam práticas anteriores, mas reconfiguram modos de ler e produzir sentidos.

Sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, Vigotski (2008) permite compreender que a apropriação da cultura escrita constitui mediação essencial do desenvolvimento humano. A leitura literária, nesse quadro, não é apenas habilidade técnica, mas instrumento de ampliação das funções psíquicas superiores e de inserção ativa na vida social. Contudo, quando a escola hierarquiza gêneros, restringe escolhas e reduz a literatura à decodificação, reproduz a contradição histórica apontada anteriormente: proclama a leitura como direito universal, mas organiza práticas que selecionam e excluem.

No campo do ensino de literatura, Ceia (1999) defende que a literatura deve ser ensinada como experiência de fruição e diálogo, e não como acúmulo de informações. Tal perspectiva converge com a *Estética da Recepção* de Jauss (1982), para quem a obra se realiza plenamente na interação com o leitor, cuja historicidade e horizonte de expectativas participam da produção do sentido. Complementarmente, Foucambert (1997) reforça o caráter intencional da leitura: o leitor precisa saber por que lê para decidir como ler, o que recoloca a centralidade dos projetos pedagógicos culturalmente significativos.

No contexto brasileiro, as contribuições de Bordini e Aguiar (1988) evidenciam que práticas mediadas por projetos, rodas de leitura e intercâmbio de interpretações favorecem a constituição do estudante como sujeito ativo da experiência literária. Tal concepção articula-se à perspectiva discursiva inaugurada por Bakhtin (2016), ao compreender a literatura como enunciado inserido em cadeias dialógicas, atravessado por vozes sociais. No Brasil, Geraldi (1984) consolida o texto como unidade central do ensino, deslocando o foco da fragmentação gramatical para a construção de sentidos. Cerutti-Rizzatti (2012) aprofunda essa discussão ao propor a aula como gênero discursivo, evidenciando que a prática pedagógica é também produção social de sentidos, permeada por papéis, expectativas e relações de poder.

Por fim, a releitura contemporânea das bases bakhtinianas, em diálogo com Volochinov (2017), reafirma que todo enunciado é ideologicamente situado e orientado para o outro. Assim, integrar esses aportes teóricos significa compreender que a formação do leitor literário exige mais do que metodologias inovadoras: requer uma transformação das concepções de linguagem, literatura e ensino que sustentam a prática escolar. Democratizar a leitura, reconhecer a pluralidade de gêneros e suportes e instituir mediações dialógicas são condições para que a literatura se afirme como prática estética viva e como espaço de formação de sujeitos críticos, historicamente situados e discursivamente competentes.

3.5 Proposta empírica: uma concepção dialógica e histórico-cultural de leitura

A intervenção foi realizada em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I, composta por 21 alunos presentes no dia da atividade. Após a apresentação da pesquisadora pela docente regente, explicitou-se que a leitura da obra *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Leray (2012), seria

conduzida de forma compartilhada e que, antes de cada segmento da narrativa, os estudantes deveriam antecipar possíveis desdobramentos do enredo. Desde o início, buscou-se instituir um ambiente dialógico que favorecesse a explicitação de hipóteses, a problematização e a tomada de posição frente ao texto, compreendendo a leitura como prática de pensamento mediada pela interação verbal.

A exploração iniciou-se pelos paratextos. Diante da capa, um estudante afirmou que imaginara que “ela ia morrer”, hipótese que posteriormente reconheceu como não confirmada, acrescentando, em tom de humor, que “foi ele”. Outro indicou ter previsto que a narrativa trataria “de algo vermelho”, enquanto uma aluna supôs que o livro seria “todo pintado de rabiscos”, inferência que considerou confirmada. Houve também quem presumisse tratar-se da versão tradicional do conto, expectativa frustrada ao longo da leitura. Ao serem instados a comentar o título, estudantes relataram ter imaginado a presença do Lobo — hipótese confirmada — ou a centralidade exclusiva da protagonista, suposição não corroborada pelo texto. Já diante da página inicial, emergiram previsões sobre o encontro iminente entre Chapeuzinho e o Lobo, amplamente confirmadas, bem como conjecturas acerca de um possível desfecho trágico, posteriormente revistas quando se revelou que a personagem “tinha um plano”.

O trabalho com a estratégia de inferência foi sistematizado por meio de registros escritos das hipóteses e de sua posterior checagem coletiva, o que favoreceu a consciência metacognitiva dos processos de compreensão. Em momento significativo, ao ouvir a fala do Lobo sobre desejar “um pedaço de carne bem vermelha e sangrenta”, uma aluna comentou espontaneamente que “ainda bem que sou vegana”, estabelecendo conexão entre texto e experiência pessoal, evidenciando a ativação de sua massa aperceptiva. Na sequência, ao discutirem a cena em que a protagonista oferece uma bala ao Lobo, surgiram hipóteses variadas: alguns imaginaram que ele melhoraria o hálito e agradeceria; outros que se trataria de “bala de pimenta”; outro ainda antecipou tratar-se de “veneno” — alternativa que se confirmou. O processo demonstrou intenso engajamento, inclusive por parte daqueles cujas previsões não se realizaram.

Posteriormente, implementou-se a estratégia de conexão texto-texto por meio de um quadro comparativo entre a versão clássica do conto e a releitura contemporânea. Questionados sobre o espaço narrativo, os alunos identificaram a floresta na versão tradicional e um ambiente doméstico — “na cozinha, na mesa” — na nova versão. Quanto à situação inicial, recordaram que, na primeira, a menina levava doces à avó, enquanto na segunda “estava passeando”. Ao compararem personagens, destacaram a presença da avó, do caçador e da mãe na versão clássica, em contraste com a centralidade exclusiva de Chapeuzinho e do Lobo na releitura. Sobre o conflito e a resolução, observaram que, na narrativa tradicional, “o caçador salvou a vovozinha”, ao passo que, na contemporânea, “a Chapeuzinho matou o Lobo”, evidenciando a subversão da lógica da “lei do mais forte”. Na caracterização das personagens, descreveram a protagonista clássica como “dócil”, enquanto a nova foi definida como “esperta” e “um pouquinho malvada”; o Lobo, antes astuto e ameaçador, foi considerado “inocente” na releitura.

Ao final, ao serem convidados a posicionar-se sobre qual versão preferiam, a maioria indicou a releitura contemporânea, justificando-a como “mais emocionante”, “diferente” ou “melhor sem o caçador”, pois “a Chapeuzinho tem um plano”. As respostas evidenciam não apenas compreensão das transformações narrativas, mas também a constituição de posicionamentos responsivos diante do texto literário. A experiência confirma que a mediação intencional, ancorada em estratégias de inferência e conexão, favorece a ampliação do repertório interpretativo, a consciência sobre o gênero narrativo e a formação de leitores capazes de dialogar criticamente com as múltiplas versões de uma mesma história.

Paralelamente, foi mobilizada a estratégia de conexão texto-texto, mediante o cotejo entre a versão clássica de *Chapeuzinho Vermelho* e a releitura contemporânea trabalhada, o que permitiu às crianças identificar deslocamentos temáticos, alterações na caracterização das personagens e a subversão da lógica tradicional do conto. O uso de quadros comparativos e registros coletivos potencializou a explicitação dos processos cognitivos envolvidos na leitura e ampliou o repertório interpretativo dos estudantes escolares.

Ao longo do desenvolvimento de uma proposta como essa, o professor formula perguntas para que as crianças sejam levadas a refletir sobre os enunciados e a fazer suas próprias perguntas a eles, utilizando, para isso, os diversos elementos da narrativa elencados no quadro. As relações que as crianças estabelecem com a obra possibilitam-lhes a integração das novas informações com os seus conhecimentos anteriores, “[...] para aumentar seus entendimentos das situações, personagens e ideias na ficção.” (Giroto; Souza, 2010, p.74).

Por meio das estratégias de leitura, a reflexão que o leitor faz sobre suas anotações pode produzir a confirmação – nos momentos em que o que é previsto é apenas constatado ou a perplexidade e a perturbação de encontrar o que não estava previsto, uma vez que o ato de “[...] leitura é um equilíbrio entre um processo de identificação das palavras que não podemos prever, que informam, portanto, e o processo de verificação de antecipação das palavras que podemos prever, mas que informam menos.” (Foucambert, 2008, p.79). Assim, ao ensinar às crianças as estratégias de leitura, o professor contribui para que elas realizem seus atos de ler de maneira cada vez mais autônoma, atribuindo sentido àquilo que lê.

Os dados evidenciam que a combinação entre mediação intencional e ensino explícito de estratégias contribuiu para deslocar as crianças de práticas centradas na vocalização e na decifração para uma postura ativa, reflexiva e responsiva diante do texto literário, consolidando a leitura como prática social de produção de sentidos e formação do pensamento crítico.

4 Considerações finais

Compreender historicamente o fenômeno da leitura revela-se essencial para a análise crítica das práticas escolares contemporâneas e para a projeção de caminhos futuros na formação de

leitores. A leitura, desde suas origens como técnica complexa nas sociedades antigas até sua ampliação como prática cultural disseminada nos séculos XIX e XX, constitui-se como campo de disputas, transformações e ressignificações. Os diferentes contextos históricos moldaram não apenas maneiras de ler, mas também sujeitos leitores com perfis, acessos e funções sociais distintas — evidenciando que o ato de ler está sempre imerso em relações sociais, políticas e culturais.

Entretanto, nas escolas do milênio atual, ainda é visível a permanência de práticas que pouco dialogam com essa riqueza histórica. A falta de motivação causada pela imposição de leituras, a ausência de projetos consistentes, a desvalorização das descobertas do leitor e o predomínio da leitura oralizada como etapa obrigatória e restritiva contribuem para formar visões deturpadas sobre o ato de ler. Em vez de ser compreendida como prática cultural viva, a leitura torna-se experiência monótona, vagarosa, inerte e, muitas vezes, infecunda. Desse modo, a escola acaba por negar à leitura sua dimensão humana, social, estética e emancipatória.

A análise histórica das práticas de leitura permite compreender que o modo como a escola organiza o trabalho com textos não é neutro nem natural, mas resultado de disputas, transformações e escolhas pedagógicas inscritas em contextos sociais específicos. Se, ao longo do tempo, a leitura foi progressivamente ampliada como prática cultural e direito social, ainda persistem, nas instituições escolares, abordagens que a reduzem à oralização mecânica, à imposição de títulos e à verificação de compreensão literal, esvaziando sua potência estética, crítica e emancipatória.

É nesse horizonte que se insere a proposta empírica desenvolvida com a turma de 4º ano. Ao assumir uma concepção dialógica e histórico-cultural de leitura, a intervenção rompeu com a centralidade da decodificação e instituiu a leitura como prática intencional de construção de sentidos. A exploração dos paratextos, a formulação e o registro de hipóteses, o confronto entre previsões e desenvolvimento narrativo e, posteriormente, a comparação sistematizada entre a versão clássica e a releitura contemporânea de *Uma Chapeuzinho Vermelho* configuraram situações autênticas de uso da linguagem, nas quais os estudantes sabiam por que liam e para que liam.

Os dados evidenciam que a explicitação das estratégias de inferência e conexão não apenas ampliou o repertório interpretativo dos alunos, mas também favoreceu a compreensão da literatura como produção histórica, situada em uma rede intertextual. Ao comparar espaços, conflitos, personagens e desfechos, as crianças reconheceram deslocamentos de sentido, subversões de papéis e transformações na lógica narrativa, posicionando-se criticamente diante das versões analisadas. Tal movimento materializa, em nível micro, aquilo que a reflexão histórica sobre a leitura aponta em nível macro: ler é sempre dialogar com tradições, discursos e valores.

Assim, a articulação entre fundamentação teórica consistente e mediação pedagógica intencional demonstra que é possível deslocar a prática escolar de um modelo prescritivo para uma perspectiva cultural e crítica. A experiência confirma que formar leitores implica criar condições para

que a leitura seja vivenciada como prática social significativa — direito cultural, exercício de interpretação do mundo e experiência estética capaz de ampliar horizontes. Em última instância, os dados empíricos reforçam que a formação do leitor constitui processo contínuo, sustentado por mediação qualificada e por projetos de leitura que reconheçam o texto como espaço de diálogo histórico e de produção de sentidos, contribuindo para a constituição de sujeitos autônomos e responsivos diante da realidade.

Referências

- ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Atuação de professores:** propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara: JM, 2003. p.53-61.
- BAHLOUL, Joëlle. **Lecturas precárias:** estúdio sociológico sobre los “poços lectores”. México: Fondo de Cultura Economica de España, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso.** São Paulo: Editora 34, 2016.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura:** a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental.** São Paulo: Ática, 2002.
- CEIA, Carlos Francisco Mafrá. **A literatura ensina-se?** Estudos de teoria literária. Lisboa: Edições Colibri, 1999.
- CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n.1. p. 249-269, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-57942012000100011>. Acesso em: 20 jan. 2026.
- CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: Editora UNB, 1994.
- CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. **Atividade de estudo como fundamento do Desenvolvimento do pensamento teórico de crianças em idade escolar inicial.** 151f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências –UNESP, Marília, 2015.
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1997.
- FOUCAMBERT, Jean. Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: UFPR, 2008.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula:** leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar os alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira. (org.). **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas: Mercado da Letras, 2010. p.45-114.

JAKUBINSKI, Lev. **Sobre a fala dialogal**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: LIMA, Luiz Costa (org.) **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KEMPLERER, Victor. **LTI – A linguagem do Terceiro Reich**. Tradução de Miriam Bettina Paulina Oesler. São Paulo: Contraponto, 2009.

KOHLE, Érika Christina. **Antigas práticas de leitura presentes na escola atual**. Linha mestra, v. 10, n. 30, 2016. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/618/578>. Acesso em: 20 de nov. de 2025.

LERAY, Marjolaine. **Uma Chapeuzinho Vermelho**. Companhia das Letrinhas, 2012.

LYONS, Martyn. **A história da leitura de Gutenberg a Bill Gates**, Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 1999.

MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Vol. I. São Paulo: Difel, 1985.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. *In*: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. p.203-228.

WITTMANN, Reinhard. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII?. *In*: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998. p.135-164.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLOCHINOV, Valentin. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Contribuições dos Autores (CRediT)

Érika Christina Kohle: Conceitualização; Investigação; Metodologia; Redação – rascunho original; Escrita – revisão e edição.

Conflitos de Interesses:

A autora declara não haver quaisquer relações pessoais, profissionais, financeiras ou acadêmicas que possam ser interpretadas como influência nos métodos, resultados ou discussões apresentadas neste manuscrito.

Financiamento:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Aprovação ÉTICA:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP-Marília), parecer número: 2.564.177.

Agradecimentos:

Não se aplica.

Como citar este artigo (ABNT):

KOHLE, Érika Christina. Literatura na Escola: algumas perspectivas teórico-práticas que contribuem para a formação do leitor literário. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, e162613, p.1-20, jan./dez. 2026. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistaeducplings/article/view/11677>. Acesso em: [inserir data de acesso]. <https://doi.org/10.33871/22386084.2026.16.11677>

Editor Responsável:

Deivid Alex dos Santos.