


Epistemologia da leitura e formação do leitor literário: perspectivas sobre tensões entre saber literário e escolar


***Epistemology of reading and the formation of the literary reader:
perspectives on tensions between literary and academic knowledge***

***Epistemología de la lectura y formación del lector literario:
perspectivas sobre las tensiones entre el saber literario y el escolar***


Maria Dalvanir de Queiroz Oliveira¹

 0009-0009-6107-6192

Fabíola Maria Silvino²

 0009-0009-6107-6192

Keutre Gláudia da Conceição Soares Bezerra³

 0009-0009-6107-6192

RESUMO: Este artigo analisa a epistemologia da leitura e sua relação com a formação do leitor literário no Ensino Fundamental, destacando as tensões entre saber escolar e saber literário. O estudo, qualitativo, descritivo e interpretativo, foi desenvolvido em uma escola pública estadual de Pau dos Ferros/RN, com duas turmas (4º e 5º anos) e suas professoras. Participaram 20 estudantes, escolhidos para representar diferentes níveis de proficiência leitora, além das docentes, cujas respostas foram integralmente consideradas. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários aplicados a alunos e professoras, contendo questões abertas e fechadas. Os dados foram organizados em categorias temáticas e analisados à luz de referenciais teóricos como Freire, Vigotski, Colomer, Cosson e Petit. Os resultados mostram um descompasso entre as concepções críticas de leitura das professoras e a experiência dos estudantes, caracterizada pela falta de momentos estruturados de leitura e pela percepção da atividade como tarefa escolar. Apesar das intenções pedagógicas, a literatura ainda não se apresenta, em muitos casos, como uma experiência estética e humanizadora. Conclui-se que a formação do leitor literário requer

¹ Mestranda em Ensino pelo PPGE/ UERN (Campus Pau dos Ferros). Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação e Linguagens pela mesma instituição – Bacharel em Direito - FACEP, Professora da rede básica de ensino SEEC/RN. E-mail: dalvaniroliveira13@gmail.com

² Mestranda em Ensino pelo PPGE/UERN (Campus Pau dos Ferros). Licenciada em Pedagogia pela mesma instituição. Mediadora de leitura na Associação Comunitária Voluntários da Leitura (ACVL). E-mail: fabiolamaria.2017@gmail.com

³ Doutora e Mestra em Letras pelo programa de Pós-Graduação em Letras PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professora permanente do Departamento de Educação, e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), do Campus Avançado de Pau dos Ferros/UERN. Membro da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia AINPGP. E-mail: keutresoares@uern.com.br

mediação docente intencional, sensível e comprometida, promovendo reflexão crítica, autonomia e encantamento na experiência de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia da leitura; Formação do leitor; Mediação docente

ABSTRACT: This article analyzes the epistemology of reading and its relationship to the development of literary readers in elementary school, highlighting tensions between school knowledge and literary knowledge. This qualitative, descriptive, and interpretative study was conducted in a state public school in Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, with two classes (4th and 5th grades) and their teachers. Twenty students, selected to represent different levels of reading proficiency, participated, along with their teachers, whose responses were fully considered. Data were collected through questionnaires administered to students and teachers, containing open- and closed-ended questions. The data were organized into thematic categories and analyzed in light of theoretical frameworks proposed by Freire, Vygotsky, Colomer, Cosson, and Petit. The results reveal a mismatch between the teachers' critical conceptions of reading and the students' experiences, characterized by the lack of structured reading moments and the perception of the activity as a school task. Despite pedagogical intentions, literature still fails to present itself, in many cases, as an aesthetic and humanizing experience. The study concludes that the development of literary readers requires intentional, sensitive, and committed teacher mediation, promoting critical reflection, autonomy, and enchantment in the reading experience.

KEYWORDS: Epistemology of reading; Reader development; Teacher mediation

RESUMEN: Este artículo analiza la epistemología de la lectura y su relación con la formación del lector literario en la Educación Primaria Brasileña, destacando las tensiones entre saber escolar y saber literario. El estudio, de carácter cualitativo, descriptivo e interpretativo, se desarrolló en una escuela pública estatal de Pau dos Ferros/RN, con dos grupos (4º y 5º grados) y sus respectivas docentes. Participaron 20 estudiantes, seleccionados para representar distintos niveles de competencia lectora, además de las profesoras, cuyas respuestas fueron íntegramente consideradas. La recolección de datos se realizó mediante cuestionarios aplicados a estudiantes y docentes, que contenían preguntas abiertas y cerradas. Los datos fueron organizados en categorías temáticas y analizados a la luz de referentes teóricos como Freire, Vigotski, Colomer, Cosson y Petit. Los resultados evidencian una discrepancia entre las concepciones críticas de lectura de las docentes y la experiencia de los estudiantes, caracterizada por la ausencia de momentos estructurados de lectura y por la percepción de la actividad como una tarea escolar. A pesar de las intenciones pedagógicas, la literatura no se configura, en muchos casos, como una experiencia estética y humanizadora. Se concluye que la formación del lector literario requiere una mediación docente intencional, sensible y comprometida, que promueva la reflexión crítica, la autonomía y el encantamiento en la experiencia lectora.

PALABRAS CLAVE: Epistemología de la lectura; Formación del lector; Mediación docente.

Introdução

A leitura, mais do que decodificação, constitui-se como prática social, cultural e histórica, capaz de formar sujeitos críticos e sensíveis. No entanto, no espaço escolar, ainda predominam concepções restritas, centradas em avaliações

mecânicas, distanciando os alunos da experiência estética do texto literário e gerando tensão entre o saber escolar e o saber literário. Essa situação evidencia a necessidade de refletir sobre as epistemologias que orientam o ensino da leitura e seu impacto na formação do leitor literário no Ensino Fundamental.

Diante disso, este estudo teve como objetivo compreender como diferentes concepções epistemológicas de leitura se materializam nas práticas pedagógicas e influenciam o desenvolvimento de leitores literários. Especificamente, buscou-se: (I) identificar como os alunos percebem e vivenciam a leitura em sala; (II) analisar a concepção de leitura das professoras; e (III) verificar em que medida a mediação docente favorece a formação de leitores críticos, autônomos e sensíveis.

A relevância do estudo reside na dimensão transformadora da leitura literária: quando trabalhada em sua dimensão estética, promove encantamento, amplia horizontes e fortalece a identidade; quando reduzida a prática instrumental, afasta os estudantes dessa experiência significativa. Assim, a questão central consiste em compreender como as epistemologias da leitura assumidas por professores e vivenciadas pelos alunos repercutem na formação do leitor literário e na qualidade das práticas de mediação escolar.

Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa, valorizando sentidos e experiências, conforme destacam Bogdan e Biklen (1994, p. 48): “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.”

Assim, a pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Pau dos Ferros/RN, envolvendo duas turmas do Ensino Fundamental: 24 alunos do 4º ano, com níveis distintos de proficiência, e 17 do 5º ano, todos alfabetizados. Foram selecionados 12 alunos do 4º ano e 8 do 5º ano, representando diferentes trajetórias de desenvolvimento da leitura.

A coleta de dados ocorreu por meio de questionários distintos para alunos e professoras. Entre os alunos, o questionário foi aplicado presencialmente e reuniu cinco questões fechadas e três abertas, investigando aspectos como interesse pela leitura, autonomia na escolha dos livros, práticas de leitura em diferentes contextos e

expectativas sobre os momentos de leitura escolar. Já com as professoras, aplicou-se um questionário *online*, via *Google Forms*, composto exclusivamente por questões abertas. Esse instrumento abordou a concepção de leitura no trabalho pedagógico, a fundamentação teórica das práticas, as estratégias de mediação utilizadas e os desafios enfrentados para aproximar os alunos da literatura de forma significativa.

As respostas foram analisadas à luz de categorias temáticas do referencial teórico, considerando as perspectivas dos discentes e dos docentes. No caso dos alunos, destacaram-se interesse/motivação e autonomia na escolha dos livros; nas professoras, investigaram-se concepção de leitura e estratégias de mediação. As respostas abertas foram tratadas qualitativamente, identificando padrões, convergências e divergências, enquanto as fechadas foram descritas estatisticamente.

O estudo observou rigor ético, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, utilizando pseudônimos aprovados pelas participantes para garantir anonimato.

A epistemologia da leitura: fundamentos e abordagens

Falar sobre epistemologia da leitura é reconhecer que ler não é um ato natural nem neutro. A leitura é uma construção humana, socialmente mediada, inscrita nas experiências individuais e coletivas. Longe de se restringir à decodificação de palavras, ler envolve uma relação complexa com o mundo, com o outro e consigo mesmo, carregando intencionalidades, sentidos e marcas históricas. Compreendê-la epistemologicamente significa refletir sobre como ela é concebida, ensinada, praticada e vivida, especialmente na escola.

Assim, a teoria histórico-cultural de Vigotsky (2001) oferece contribuições epistemológicas fundamentais para essa compreensão ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação de instrumentos culturais, entre os quais a linguagem ocupa lugar central. Na leitura, não lidamos apenas com palavras, mas com signos carregados de significados construídos histórica e

socialmente. Nesse sentido, o outro tem papel fundamental como mediador. Vigotski (2001, p. 98) afirma que “[...] aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”, evidenciando a importância da mediação no processo de internalização das práticas sociais, como a leitura.

Assim, a leitura não é um processo individual e solitário, mas prática social, marcada por condições materiais, afetos, experiências e saberes de cada leitor. É também prática ideológica, como enfatiza Paulo Freire (1989, p. 11): “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”, indicando que ler envolve diálogo com a realidade, interpretação crítica e posicionamento ético.

Dessa forma, refletir sobre a epistemologia da leitura requer também considerar o papel da escola como mediadora desses processos. No entanto, observa-se, com frequência, uma concepção empobrecida da leitura no espaço escolar, voltada para resultados mensuráveis e atividades mecânicas. Tal lógica, pautada por uma abordagem instrumental, valoriza mais a técnica do que a experiência, o produto mais do que o processo. Essa perspectiva, quando aplicada ao ensino da leitura, distancia os estudantes da possibilidade de vivenciar o texto como espaço de liberdade, descoberta e criação.

Ezequiel Theodoro da Silva (2003) chama a atenção para essa problemática ao defender uma epistemologia crítica da leitura, que considere suas múltiplas dimensões: estética, cognitiva, ética, afetiva e política. Segundo o autor, “A leitura é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir socialmente no qual o sujeito interpreta e compreende as múltiplas expressões registradas pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (Silva, 2003, p. 39). Reconhecer essa amplitude é essencial para promover práticas leitoras mais significativas e emancipadoras na escola.

Bakhtin (2003) contribui ao entender o texto como enunciado vivo e polifônico, que exige a participação ativa do leitor para ser (re)significado. A leitura, nesse contexto, é dialógica, demandando escuta, atenção e abertura ao outro.

Em articulação com essas reflexões, autores como Colomer (2007) e Rildo Cosson (2018) defendem abordagens que valorizem o letramento literário, compreendido como um processo formativo em que o leitor é convidado a mergulhar

na linguagem literária, a experimentar a alteridade e a imaginar outros mundos possíveis. Para Cosson (2018), isso envolve compreender que a leitura literária não é simples nem neutra. Segundo o autor: “[...] se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa [...]” (Cosson, 2018, p. 29).

Logo, formar leitores literários exige mais do que ensinar técnicas: requer promover o reconhecimento do sujeito como leitor crítico, sensível e consciente do seu papel na construção de sentidos. Essa concepção rompe com a visão utilitarista da leitura, valorizando seu potencial estético, simbólico e humanizador.

Portanto, pensar a epistemologia da leitura exige um olhar ampliado, sensível à complexidade do ato de ler, à diversidade dos leitores e aos contextos de realização da leitura. Além disso, implica também criticar práticas escolares que reduzem a leitura a um exercício técnico, esvaziando sua dimensão humana e formativa. Ler é escutar, imaginar, abrir-se ao outro e ao novo; é ato de conhecimento que transforma leitor e mundo.

Formação do leitor literário no ensino fundamental e a mediação docente

Formar leitores literários no Ensino Fundamental implica reconhecer a literatura como um direito humano fundamental e uma necessidade para o desenvolvimento integral do sujeito, oferecendo mais do que simples acesso a livros. Trata-se de proporcionar experiências significativas que articulem dimensão estética, emocional e intelectual, de modo que a leitura deixe de ser apenas conteúdo escolar e assuma papel formativo, capaz de tocar, provocar e transformar o indivíduo. Para que essa formação seja efetiva, é necessário superar a visão instrumental da leitura, ainda comum em muitas escolas, que reduz o texto à técnica ou a exercícios mecânicos de interpretação, fragmentando a obra e formando apenas “resolutores de questões”, em detrimento de leitores críticos, autônomos e sensíveis.

Criar um ambiente pedagógico adequado envolve tratar o texto como obra artística e reconhecer o aluno como leitor criativo, oferecendo livros de qualidade,

tempo, espaço e liberdade para que cada estudante se relacione com a literatura segundo seus afetos, referências e vivências, permitindo que o texto seja experimentado de forma plena, e não apenas decifrado.

Nesse cenário, a mediação docente assume papel central e estratégico, funcionando como elo entre o aluno e a literatura. O professor cria pontes de interpretação, provoca sentidos, estimula o diálogo com a obra e incentiva a construção de significados, sem impor leituras únicas ou respostas prontas.

Colomer (2007) enfatiza que o gosto pela leitura não se impõe, mas se desperta pelo encantamento, enquanto Petit (2009, p. 11) afirma que “[...] a leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina [...]”, destacando a importância do exemplo, da escuta sensível, do planejamento cuidadoso e da criação de contextos significativos para que a leitura adquira sentido na vida dos alunos. Nesse processo, a leitura literária não apenas amplia repertórios culturais, mas também contribui para a reconstrução do sujeito, oferecendo caminhos para que crianças, adolescentes e adultos possam refletir sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo que os cerca, mesmo em uma realidade cada vez mais permeada por tecnologias que competem com o hábito leitor.

Freire (1989) reforça que ensinar implica compreender criticamente a realidade e assumir compromisso com a emancipação do sujeito, um princípio que se aplica à mediação da leitura literária, estimulando o diálogo entre obra e leitor e promovendo experiências que extrapolam a decodificação técnica. Solé (1998, p. 44) complementa que “Ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender [...]”, o que evidencia a centralidade da mediação docente como processo de orientação para a construção de sentidos e ampliação de compreensão crítica.

Para atingir tais objetivos, as estratégias de mediação no Ensino Fundamental podem assumir múltiplos formatos: rodas de leitura, projetos literários, clubes de leitura, dramatizações, escrita criativa, leitura compartilhada e leitura em voz alta. Tais práticas promovem interação, fluência, entonação, compreensão, fruição estética e vivência coletiva, permitindo que cada aluno se reconheça como leitor participante, sensível e reflexivo.

Entretanto, essa mediação enfrenta desafios concretos. Limitações estruturais, escassez de acervos, sobrecarga de trabalho docente e diversidade de interesses entre alunos podem comprometer a efetividade das práticas planejadas. Ainda assim, professores criativos frequentemente reinventam estratégias, mobilizando recursos simples, valorizando a autonomia e o protagonismo do estudante e transformando desafios em oportunidades para engajar os alunos de maneira significativa. Como Petit (2009) e Cosson (2018) destacam, a formação do leitor literário exige que a leitura seja vivida como experiência estética, poética e simbólica, capaz de emocionar, provocar reflexão, estimular a imaginação e consolidar a identidade do leitor, conectando-o com o mundo e com a experiência do outro.

Portanto, a leitura no Ensino Fundamental, enquanto prática social e cultural, exige abordagem integrada que considere fundamentos epistemológicos sólidos e estratégias concretas de mediação. Nesse sentido, compreender o professor como mediador cultural possibilita criar caminhos para que a literatura amplie horizontes, promova encontros com o outro, fortaleça a identidade dos sujeitos e contribua para a formação de leitores críticos, autônomos e sensíveis. A escola, nesse contexto, assume o papel de espaço privilegiado de aproximação simbólica com a literatura, enquanto o professor se torna agente ativo na construção de experiências significativas que conectam o aluno à dimensão estética, emocional e transformadora do texto literário.

A formação do leitor literário na escola: práticas, desafios e perspectivas epistemológicas da análise

A leitura literária no Ensino Fundamental deve ser entendida como prática social e experiência estética, contribuindo para formar leitores críticos, autônomos e sensíveis. Nesse sentido, compreender como os alunos vivenciam a leitura e como os professores a mediam é essencial para identificar potencialidades e limitações das práticas escolares. A análise busca evidenciar as interações entre aluno, texto e mediador, articulando experiências subjetivas às estratégias docentes.

Para organizar a investigação, os dados foram estruturados em quatro eixos: interesse e motivação dos alunos; autonomia na escolha dos livros; concepção de leitura adotada pelas professoras; e estratégias de mediação para formar leitores literários. Essa abordagem permitiu observar como diferentes visões e práticas, alinhadas ou não a fundamentos epistemológicos críticos, impactam a qualidade da experiência leitora na escola.

As respostas abertas passaram por análise qualitativa, identificando padrões e divergências, enquanto as questões fechadas receberam tratamento descritivo, oferecendo panorama sobre engajamento e interação dos estudantes. Assim, foi possível articular dimensões objetivas e subjetivas do processo, evidenciando como a mediação docente e as condições escolares podem potencializar ou limitar a vivência da literatura em sua dimensão formativa e humanizadora.

Interesse e Motivação para a Leitura (Alunos)

O Quadro 1 apresenta os resultados sobre interesse e motivação dos alunos em relação à leitura. Essa categoria revela o engajamento dos estudantes nas práticas propostas, indicando quem possui maior ou menor gosto pela leitura e a frequência de leitura fora da escola. A análise qualitativa das experiências relatadas permite compreender a dimensão afetiva e estética da leitura, evidenciando livros ou narrativas que despertam reflexão e sentimentos significativos, oferecendo subsídios para avaliar a relação dos alunos com a literatura como experiência pessoal e social.

Quadro 1 - Interesse e Motivação para a Leitura (Alunos)

Indicador	Questão do questionário	Frequência / Quantitativo	Comentários/Exemplos qualitativos
Gosto pela leitura.	Você gosta de ler?	Sim: 9 / Não: 0 / Às vezes: 11	Não apresentado.
Leitura em casa.	Você lê livros em casa?	Sim: 18 / Não: 2	Não apresentado.
Experiências literárias significativas.	Você já leu algum livro que te fez pensar ou sentir algo importante? Qual?	Sim: 17 / Não: 3	-“Sim. O Menino Livro, que o objetivo de fazer as pessoas correrem atrás dos seus sonhos sem desistir”. - “Sim. A Casa de minha avó. Ele me faz sentir que meus avós são importantes”.

			-“Sim. O nome dele é: Humor azul, ele fala sobre o autismo e ele é muito legal. É feito por Rodrigo Tremante, ele descobriu que era AUTISTA só depois de adulto”. -“Sim, já li um livro que me fez pensar na minha vida e chorei porque parecia comigo”. -“Sim. Diário de uma banana 1 e 3, O pequeno príncipe, a casa da minha vó. Eles falam de sentimentos próprios”. -“Sim. O patinho feio, ele é muito legal. Os irmãos falavam que ele era feio”. -“Sim. O nome do livro é: Quando me sinto triste. Ele me ajudou muito!”.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os dados evidenciam certa ambivalência no interesse dos alunos pela leitura: enquanto alguns demonstram entusiasmo, outros a percebem mais como obrigação escolar do que como prática prazerosa. Isso mostra que a motivação não é homogênea, sendo moldada pelos contextos familiares e escolares, como aponta Petit (2009), ao defender que o gosto pela leitura se constrói socialmente. O relato de estudantes que leem em casa indica a presença de um ambiente leitor fora da escola, ampliando o contato com diferentes gêneros textuais, enquanto a ausência dessa prática, em muitos casos, coloca a escola como único espaço de acesso à literatura.

Ao comentarem leituras marcantes, um aluno disse: “Sim, já li um livro que me fez pensar na minha vida e chorei porque parecia comigo” (Questionário da pesquisa, 2025). Essa fala ilustra como a literatura pode mobilizar emoções e reflexões profundas, confirmando a ideia de Petit (2009) de que a leitura literária permite ao sujeito reconstruir-se e elaborar sua experiência de vida.

Entretanto, parte dos alunos associa a leitura escolar a tarefas mecânicas, confirmando a crítica de Silva (2003) sobre a redução da leitura à decodificação ou cumprimento de exercícios, esvaziando sua dimensão estética. Vigotski (2001) reforça que o desenvolvimento humano ocorre por mediação cultural, sendo a interação com o outro essencial para internalizar práticas sociais, como a leitura.

Portanto, cabe à escola e ao professor promover uma mediação sensível e intencional, apresentando o texto literário como obra de arte em ambientes de liberdade e encantamento, fortalecendo o engajamento dos estudantes. Colomer (2007) lembra que o gosto pela leitura nasce do encantamento, e Cosson (2018), por sua vez, destaca que a literatura deve ser vivida como experiência capaz de revelar ao leitor quem ele é e abrir possibilidades de expressão do mundo.

Autonomia na escolha dos livros (alunos)

O Quadro 2 apresenta dados sobre a autonomia dos alunos na escolha de livros, evidenciando seu protagonismo na formação leitora. As respostas permitem identificar quem define os livros lidos na escola e a disposição dos estudantes em assumir maior controle sobre suas escolhas. A categoria também contempla expectativas em relação aos momentos de leitura, possibilitando analisar preferências, desejos e sugestões para tornar a leitura mais significativa. Avaliar a autonomia dos alunos está em consonância com a perspectiva de formação de leitores críticos e autônomos, discutida no referencial teórico.

Quadro 2 - Autonomia na Escolha dos Livros (Alunos)

Indicador	Questão do questionário	Frequência / Quantitativo	Comentários/ Exemplos qualitativos
Escolha do livro.	Quem escolhe os livros que você lê na escola?	Eu: 20 / O professor: 0 Outra pessoa: 0	Não apresentado.
Desejo de autonomia.	A professora faz momentos de leitura na sala de aula, como rodas de leitura, contação de histórias?	Sim: 0 / Não: 18 / Às vezes: 2	Não apresentado.
Percepção sobre o momento de leitura.	Como você gostaria que fosse o momento de leitura na sala de aula?		-“A gente poderia sentar no chão, com tapetes, almofadas e vários livros, e ler em silêncio.” -“Irámos fazer uma roda em volta dos livros para ler, que nem o 2º ano.” -“Com uma roda, com tudo organizado e sem barulho.”

			-“Não temos momento de leitura na sala, mas eu gostaria que tivesse com silêncio e sem apresentações do livro, só ler. (eu não gosto de apresentações).” -“Não tem roda de leitura na sala, mas eu gostaria de leitura com pouco barulho e a professora contando história” -“Não tem na sala, mas eu gostaria que fosse calmo e relaxante.” -“Não tem, mas eu gostaria que fosse assim: a professora colocasse vários livros no tapete pra gente escolher e ler, sem ser só o livro da biblioteca.”
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os dados do Quadro 2 mostram que, embora 100% dos alunos afirmem escolher seus livros, essa autonomia convive com a quase ausência de momentos estruturados de leitura em sala (Sim: 0%; Não: 90%; Às vezes: 10%). Esse contraste evidencia um tensionamento entre liberdade de escolha e a falta de tempo, espaço e ritual pedagógico para fruição literária. As vozes dos alunos reforçam a necessidade de um ambiente preparado e de mediação docente que qualifique a experiência estética: “A gente poderia sentar no chão, com tapetes, almofadas e vários livros, e ler em silêncio”; “Com uma roda, com tudo organizado e sem barulho”; “Não tem roda de leitura na sala, mas eu gostaria de leitura com pouco barulho e a professora contando história” (Questionário da pesquisa, 2025).

Segundo Vigotski (2001), a autonomia leitora se constrói gradualmente: aquilo que a criança realiza com ajuda hoje, fará sozinha amanhã. Por isso, a escolha individual precisa ser acompanhada por situações mediadas, como leitura compartilhada, em voz alta ou rodas de leitura, sustentando o repertório e a construção de sentidos. Colomer (2007) lembra que o gosto pela leitura nasce do encantamento, não da obrigação, e os pedidos dos alunos por espaços aconchegantes vão nessa direção. De forma convergente, Cosson (2018) ressalta que “não existe leitura simples”: a autonomia sem mediação pode gerar escolhas repetitivas, enquanto a mediação favorece encontros com obras mais densas e significativas.

Em síntese, os relatos de que não há roda de leitura e o desejo de “apenas ler, em silêncio” ou “com a professora contando história” (Questionário da pesquisa, 2025) indicam que os estudantes valorizam mais a fruição do que a performatividade. Em termos pedagógicos, isso dialoga com Solé (1998, p. 44), que afirma que ler implica construção ativa de significados, sustentada por finalidades claras, ajuda adequada e manutenção do interesse. Embora a autonomia de escolha esteja presente, ela é subaproveitada pela falta de tempo e de espaços de leitura mediados; fortalecer esses momentos pode transformar a liberdade de escolha em experiência literária significativa, consolidando trajetórias de leitores mais críticos e sensíveis.

Concepção de leitura (professoras)

O Quadro 3 apresenta as concepções de leitura das professoras, evidenciando se a leitura é vista apenas como decodificação de palavras ou como experiência significativa que promove reflexão, sensibilidade e interpretação crítica. As respostas também revelam os referenciais teóricos adotados, como Freire, Vigotski e Bakhtin, que fundamentam a formação de leitores literários. Essa análise permite compreender como as concepções docentes influenciam a mediação da leitura e a construção de sentido pelos alunos.

Quadro 3 – Concepção de Leitura (Professoras)

Indicador	Questão do questionário	Comentários/ Exemplos qualitativos	Comentários/ Exemplos qualitativos
Definição de leitura.	Como você define a leitura em seu trabalho pedagógico?	Professora “Bel” (Pseudônimo): A leitura é um processo onde o aluno constroi além do decodificar letras e palavras, é interagir com os textos, compreender, interpretar mensagens e relacionar o que está escrito com a realidade. No processo de aprendizagem, a leitura é uma ferramenta importante e precisa para o desenvolvimento do pensamento crítico, da imaginação e da autonomia.	Professora “Mary” (Pseudônimo): Uma ferramenta indispensável para a prática pedagógica.

Perspectiva epistemológica.	Em que perspectiva teórica você baseia sua prática de formação do leitor?	Minha prática de formação do leitor está fundamentada na concepção de que ler é um ato de interação, de construção de sentidos e de posicionamento crítico diante da realidade. Formar leitores não é fácil e não é apenas ensinar a ler palavras, mas permitir que eles leiam o mundo com sensibilidade, reflexão e autonomia. Me baseio em uma perspectiva socioconstrutivista e interacionista da leitura, apoiada principalmente nas contribuições de autores como Vigotski, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, que permearam meus estudos quando fazia meu curso de Pedagogia. Procuo sempre estudar e procurar melhorar para levar o melhor para meus alunos.	Pensamos numa perspectiva sócio-interacionista, onde o envolvimento em grupos de leitores, aprimora os conceitos e vivências.
------------------------------------	---	---	---

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observa-se que ambas as professoras entendem a leitura como processo que vai além da decodificação de palavras, valorizando a interação com o texto, a construção de sentidos e a interpretação crítica. A Professora “Bel” enfatiza que ler envolve compreender, interpretar e relacionar o conteúdo com a realidade, promovendo pensamento crítico, imaginação e autonomia, alinhando-se à perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2001) e à concepção de Freire (1989) de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Já a Professora “Mary” define a leitura como “uma ferramenta indispensável para a prática pedagógica”, complementando com uma visão sociointeracionista, centrada na construção coletiva de significados e na atividade dialógica (Bakhtin, 2003).

Epistemologicamente, ambas incorporam uma concepção crítica e formativa, preocupada em desenvolver autonomia, sensibilidade e interpretação nos alunos, superando abordagens meramente instrumentais. Colomer (2007) e Cosson (2018) reforçam que a mediação docente deve despertar encantamento, diálogo e reflexão crítica, o que se evidencia nas falas das docentes.

Assim, a análise indica que sua concepção de leitura promove a literatura como prática social, estética e humanizadora, destacando o professor como mediador cultural na formação do leitor literário.

Estratégias de mediação e formação do leitor (professoras)

O Quadro 4 apresenta as estratégias de mediação das professoras e os desafios enfrentados para formar leitores literários críticos e autônomos. A categoria evidencia como a mediação docente influencia engajamento, interesse e participação dos alunos, por meio de práticas como rodas de leitura, dramatizações e leitura compartilhada. Também aborda obstáculos estruturais e pedagógicos e sugere melhorias para fortalecer o vínculo dos estudantes com a literatura. A análise dessas respostas permite compreender a articulação entre teoria e prática e como a escola pode favorecer experiências literárias significativas.

Quadro 4 - Estratégias de Mediação e Formação do Leitor (Professoras)

Indicador	Questão do questionário	Comentários/ Exemplos qualitativos	Comentários/ Exemplos qualitativos
Estratégias de mediação.	Como é o trabalho com leitura literária em sua sala de aula?	Professora “Bel” (Pseudônimo): Junto com os alunos nós ouvimos histórias, manuseamos livros, observamos imagens, reconhecemos palavras no cotidiano, trabalhamos com recorte e colagens, para, aos poucos, perceber que a linguagem escrita é uma forma de comunicação e expressão. Procuramos desenvolver as atividades de leitura de forma prazerosa, para despertar a curiosidade e ampliar o conhecimento de mundo dos alunos.	Professora “Mary” (Pseudônimo): Realizamos leitura deleite em alguns momentos da aula, e semanalmente fazemos uso da biblioteca para o horário nobre da leitura, e ainda utilizamos a ficha literária para sistematização da leitura feita dos livros, logo após a consulta.
Motivação e engajamento dos alunos.	Você sente que os alunos leem por prazer ou apenas para cumprir tarefas?	Para alguns, o objetivo é alcançado com sucesso; mas, para outros, que ainda não dominam a leitura, às vezes é vista como um fardo, que procuramos mudar com estratégias que despertem o interesse, a curiosidade e, conseqüentemente, o prazer de ler.	A maioria por obrigação.

Formação do leitor crítico.	Como você avalia o papel da escola na formação do leitor crítico e autônomo?	A escola desempenha um papel essencial, se não o mais importante, na formação do leitor crítico e autônomo. É na escola que muitos alunos têm o primeiro contato com os textos escritos, e é também onde aprendem a atribuir sentido à leitura para além do simples ato de decodificar palavras.	Ainda existem muitos entraves nessa preparação, porém, ainda, é o único caminho para a mudança social e aquisição de conquistas futuras.
Desafios e propostas.	Quais desafios você enfrenta e o que poderia ser feito para aproximar os alunos da leitura literária significativa?	Desenvolver estratégias diferentes que atendam às necessidades, gostos e interesses tão diversificados. Aproximar os alunos da leitura literária significativa necessita de intencionalidade, sensibilidade e criatividade por parte da escola e dos professores, como livros interessantes, coloridos, ilustrados, momentos de leitura livre e sem cobrança, contações de histórias com entonações e emoções que prendam a atenção dos alunos, rodas de leituras, projetos de leituras com encenações das obras trabalhadas e dar liberdade de escolhas na hora de ler.	A falta de interesse da maioria e o descaso familiar no acompanhamento das leituras. Oportunizar mais momentos de contato das crianças com a literatura poderia ser feito para aproximar mais os alunos da leitura.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As professoras “Bel” e “Mary” relatam uma ampla gama de estratégias de leitura literária, incluindo contação de histórias, manuseio de livros, observação de imagens, recortes, colagens, leitura deleite, utilização da biblioteca e sistematização por meio de fichas literárias. O objetivo declarado é tornar a leitura prazerosa, despertar curiosidade e ampliar o conhecimento de mundo dos alunos.

No entanto, os dados dos alunos revelam um descompasso entre o que é planejado e o que é percebido: 18 alunos afirmaram que não têm momentos de leitura na sala de aula, e apenas 2 dizem vivenciá-los “às vezes”. Os relatos indicam ainda um desejo de experiências mais autônomas e envolventes, como rodas de leitura, leitura em silêncio, com tapetes e almofadas, liberdade de escolha de livros e momentos calmos, sem apresentações formais.

Essa disparidade sugere que, apesar das estratégias planejadas, elas não se concretizam de forma eficaz na percepção dos alunos, apontando para a

necessidade de transformar a intenção pedagógica em práticas realmente experienciadas, garantindo protagonismo e autonomia na leitura como defendido por Colomer (2011) e Cosson (2018).

No que se refere à motivação e engajamento dos alunos, as professoras relataram que buscam despertar interesse e prazer na leitura, mas reconhecem que alguns alunos ainda a veem como um fardo, especialmente aqueles que não dominam completamente a decodificação. A professora “Mary”, por exemplo, pontuou que a maioria dos alunos lê por obrigação.

Os dados dos alunos corroboram parcialmente essas percepções: a ausência de momentos regulares de leitura e o desejo por espaços de leitura autônoma indicam que o prazer e o engajamento não estão sendo efetivamente promovidos. Isso reforça a necessidade de estratégias mais intencionais e adaptadas às necessidades individuais, garantindo que a leitura deixe de ser vista como tarefa e se torne uma experiência motivadora (Colomer, 2011).

No que tange à formação do leitor crítico e autônomo, as docentes acreditam que a escola desempenha papel essencial nessa tarefa, sendo o espaço onde os alunos aprendem a atribuir sentido aos textos além da decodificação. Contudo, ambas reconhecem entraves, como limitações estruturais e diversidade de interesses, mas enfatizam que a escola continua sendo o caminho principal para a aquisição de conhecimento e mudança social.

Ao confrontar com a percepção dos alunos, percebe-se que a autonomia na leitura ainda é limitada, pois a maioria não vivencia momentos de leitura que favoreçam reflexão ou escolha livre e sentida de livros. Isso indica que, apesar da intenção docente de formar leitores críticos, a prática atual ainda não promove de forma efetiva a autonomia e o pensamento crítico, reforçando a importância de repensar os formatos de mediação.

Quanto aos desafios e propostas, as professoras destacam desafios relacionados à diversidade de interesses e à necessidade de estratégias diferenciadas para engajar todos os alunos. Entre as propostas, sugerem livros ilustrados e coloridos, momentos de leitura livre, contações de histórias envolventes, rodas de leitura, projetos de encenação e liberdade de escolha.

Os alunos, por sua vez, apontam a falta de momentos de leitura como principal entrave, expressando desejo por experiências mais autônomas, calmas e prazerosas. Essa convergência evidencia que, embora as professoras reconheçam a importância da intencionalidade e da criatividade, é necessário articular planejamento e execução de forma mais efetiva, para que os alunos vivenciem práticas significativas e possam desenvolver gosto pela leitura.

Os dados analisados evidenciam que, embora as professoras demonstrem compreensão sólida sobre o papel da leitura literária e relatem diversas estratégias de mediação, a percepção dos alunos aponta para uma implementação ainda parcial dessas práticas. A quase ausência de momentos de leitura estruturados em sala, associada ao desejo dos estudantes por experiências mais autônomas e prazerosas, revela um descompasso entre planejamento pedagógico e vivência efetiva.

Do ponto de vista epistemológico, observa-se que, apesar de as docentes adotarem concepções críticas e sociointeracionistas de leitura, que valorizam a construção de sentidos, a interpretação reflexiva e a autonomia do leitor, essas ideias ainda não se traduzem plenamente em experiências concretas para os alunos. Essa tensão evidencia que a formação de leitores críticos e autônomos não depende apenas da concepção docente ou da escolha de livros, mas da criação de contextos de leitura que promovam engajamento, fruição e reflexão.

Assim, os resultados sugerem que a mediação da leitura deve ser constantemente ajustada e monitorada para garantir que a intenção epistemológica e educativa se converta em experiências literárias concretas, capazes de desenvolver sensibilidade, prazer e pensamento crítico nos alunos.

Considerações finais

Este estudo qualitativo e interpretativo investigou a influência das epistemologias da leitura nas práticas escolares e na formação do leitor literário no Ensino Fundamental, com foco em turmas do 4º e 5º anos e suas professoras em uma escola de Pau dos Ferros/RN. O referencial teórico aponta a leitura como prática social, ideológica e estética, contrapondo-se à abordagem instrumental, que prioriza resultados mecânicos e afasta os alunos da dimensão humanizadora do

texto. Nesse contexto, a mediação docente é crucial para promover encantamento e experiência significativa.

Os resultados revelaram ambivalência no interesse dos alunos: alguns demonstraram entusiasmo, outros veem a leitura como obrigação escolar. Apesar de 100% relatarem autonomia na escolha dos livros, 90% afirmam não ter momentos estruturados de leitura em sala e 10% apenas “às vezes”. Os estudantes desejam ambientes acolhedores e silenciosos, com mediação que qualifique a experiência estética, mostrando que a autonomia precisa de curadoria e partilha para encontros literários mais profundos.

As professoras demonstraram concepção crítica e sociointeracionista da leitura, valorizando interação com o texto e interpretação reflexiva, e relataram estratégias variadas para tornar a leitura prazerosa. No entanto, observa-se um descompasso entre planejamento e vivência discente, com ausência de momentos regulares de leitura e percepção da leitura como obrigação.

Em síntese, os resultados indicam que, embora as professoras possuam concepções epistemológicas sólidas e planejem práticas diversificadas, ainda existe uma lacuna entre a intenção pedagógica e a vivência concreta dos alunos. Para que a formação de leitores críticos, autônomos e sensíveis se efetive, é fundamental criar contextos de leitura que promovam encontros significativos com a literatura, integrando suas dimensões estética, afetiva e cognitiva.

A mediação docente deve ser sensível e intencional, articulando liberdade de escolha, espaços acolhedores, momentos de reflexão e estratégias interativas, como rodas de leitura, leitura compartilhada e projetos literários, de modo a transformar a leitura em experiência prazerosa e formativa. Isso implica alinhar as práticas pedagógicas às necessidades e interesses dos estudantes, estruturar tempos e ambientes de leitura que favoreçam tanto a autonomia quanto a fruição, e valorizar a literatura como obra de arte capaz de provocar reflexão sobre si mesmo e o mundo.

Portanto, reforça-se a importância da formação contínua dos professores, de modo que estejam preparados para mediar com sensibilidade e criatividade, garantindo engajamento e prazer na leitura. A integração desses elementos permite aproximar concepções críticas de leitura das experiências concretas dos alunos,

consolidando práticas escolares que efetivamente promovam o desenvolvimento integral do leitor literário e fortaleçam sua identidade, criatividade e capacidade interpretativa.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

PETIT, M. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

SILVA, E. T. da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 2003.

SILVA, E. T. da. *A formação do professor e do aluno leitor para construção da cidadania*. In: CHAUVEAU, G.; SILVA, E. T. da. *Formação de professores e alunos leitores*. Brasília: MEC, 1999. p. 32-50. (Série Educação Básica. Série Institucional; v. 6).

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

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: 01 set. 2025.
Aprovado em: 02 dez. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: Juliana de Barros Souto
Revisor(a) de língua inglesa: Lucas Mateus Giacometti de Freitas
Revisor(a) de língua espanhola: Beatriz Grenci

