

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO COMO RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL DA ESCOLA: ENTRE COMPETÊNCIAS LEITORAS E EXPERIÊNCIA LITERÁRIA

**THE FORMATION OF LITERARY READERS AS AN INSTITUTIONAL
RESPONSIBILITY OF SCHOOLS: BETWEEN READING COMPETENCIES AND
LITERARY EXPERIENCE**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 27/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/793081151](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/793081151)

Álison Silva Pereira

Maria Aparecida Alves Silva

RESUMO

Este artigo discute a formação do leitor literário como responsabilidade institucional da escola, considerando as relações entre incentivo à leitura, desenvolvimento de competências leitoras e experiência literária no contexto da Educação Básica. De natureza teórico-bibliográfica, o estudo retoma questões desenvolvidas em pesquisa anterior sobre estratégias de leitura e letramento literário e as amplia mediante diálogo com produções recentes acerca da formação de leitores, da mediação e das condições institucionais de leitura. A análise organiza-se em três eixos: as relações entre incentivo e formação leitora; a articulação entre competências leitoras e experiência literária; e as condições institucionais relacionadas à formação de leitores. Argumenta-se que incentivar a leitura, desenvolver competências e formar o leitor literário constituem dimensões relacionadas, mas não equivalentes, e que a valorização da experiência literária não pressupõe a recusa do ensino ou da avaliação das competências de leitura. Como síntese teórico-analítica, propõe-se compreender a formação do leitor literário pela articulação entre uma dimensão institucional, relacionada às condições organizadas pela escola e pelas redes de ensino, e uma dimensão formativa, referente às experiências e relações construídas pelos estudantes com a literatura. Conclui-se que assumir institucionalmente essa formação implica sustentar, ao longo da escolarização, condições de acesso, mediação e continuidade que favoreçam a construção de trajetórias próprias de leitura.

Palavras-chave: formação do leitor literário; leitura literária; letramento literário; mediação de leitura; escola.

ABSTRACT

This article discusses the formation of literary readers as an institutional responsibility of schools, considering the relationships

among reading promotion, the development of reading competencies, and literary experience in Basic Education. This theoretical and bibliographic study revisits issues developed in previous research on reading strategies and literary literacy and expands them through dialogue with recent studies on reader education, mediation, and institutional conditions for reading. The analysis is organized around three axes: the relationship between reading promotion and reader formation; the articulation between reading competencies and literary experience; and the institutional conditions related to the formation of readers. It is argued that promoting reading, developing reading competencies, and forming literary readers are related but non-equivalent dimensions, and that valuing literary experience does not imply rejecting the teaching or assessment of reading competencies. As a theoretical-analytical synthesis, the study proposes understanding the formation of literary readers through the articulation between an institutional dimension, concerning the conditions organized by schools and education systems, and a formative dimension, concerning the experiences and relationships students build with literature. It concludes that assuming this formation institutionally requires sustaining conditions of access, mediation, and continuity throughout schooling in order to foster the construction of students' own reading trajectories.

Keywords: literary reader formation; literary reading; literary literacy; reading mediation; school.

1. INTRODUÇÃO

A formação de leitores ocupa lugar recorrente entre os objetivos atribuídos à escola e se materializa, ao longo da Educação Básica, em diferentes práticas pedagógicas. Projetos de leitura, ampliação e

circulação de acervos, atividades de compreensão textual e momentos destinados à leitura literária compõem iniciativas que procuram aproximar os estudantes dos textos e dos livros. A presença dessas ações, entretanto, suscita uma questão anterior à discussão sobre métodos e estratégias: **o que significa, no contexto escolar, formar um leitor literário?** Se o acesso aos livros, o incentivo à leitura e o desenvolvimento de competências constituem dimensões importantes desse processo, nenhuma delas, isoladamente, parece suficiente para caracterizar uma formação leitora sistemática e continuada.

Essa inquietação já se encontrava presente em estudo anterior (Pereira, 2020), dedicado às estratégias de leitura e ao letramento literário nos anos finais do Ensino Fundamental. Naquela investigação, problematizavam-se práticas em que a leitura se restringia à decodificação ou à realização de tarefas escolares, atribuindo-se à mediação docente papel relevante na construção de sentidos. A discussão apoiava-se, entre outros autores, em Candido (2011), Zilberman (2008), Cosson (2009), Colomer (2007) e Solé (1998), aproximando o ensino da leitura de uma compreensão da literatura relacionada à formação humana, à alteridade e à participação do leitor na construção de significados. A dissertação já interrogava que tipo de leitor a escola pretendia formar e defendia a necessidade de ultrapassar práticas centradas apenas na decodificação e na resposta a questionários.

A retomada dessa discussão permite deslocar a atenção das estratégias específicas de leitura para as condições mais amplas em que a formação literária se realiza. Reconhecer a importância da mediação do professor não significa atribuir-lhe individualmente toda a responsabilidade pela formação leitora. As possibilidades de

trabalho com a literatura também se relacionam às concepções assumidas pela instituição, às condições de acesso e circulação das obras, à formação dos profissionais, à organização dos tempos e espaços destinados à leitura e à continuidade das experiências oferecidas aos estudantes.

Ao mesmo tempo, essa discussão se desenvolve em um contexto educacional no qual o ensino e o acompanhamento das competências leitoras constituem responsabilidades importantes da escola. Compreender, inferir, estabelecer relações e construir sentidos são capacidades implicadas no próprio ato de ler e participam também da leitura literária. O problema não reside em ensiná-las ou avaliá-las, mas em considerar aquilo que pode ser descrito como habilidade ou demonstrado em uma situação avaliativa como expressão suficiente da formação do leitor. A literatura comporta experiências estéticas, subjetivas, culturais e sociais que não se opõem à compreensão textual, mas também não podem ser integralmente reduzidas a resultados mensuráveis.

Nessa perspectiva, incentivo à leitura, desenvolvimento de competências leitoras e formação do leitor literário são compreendidos neste artigo como dimensões relacionadas, porém não equivalentes. Essa distinção possui função analítica e não pretende estabelecer uma classificação rígida ou uma hierarquia entre práticas escolares. Busca-se compreender de que maneira ações de aproximação com os livros e o desenvolvimento das capacidades necessárias à leitura podem integrar um processo formativo mais amplo, marcado pela continuidade, pela mediação e pela possibilidade de o estudante construir repertórios, interpretações e uma relação progressivamente autônoma com a literatura.

Diante dessas considerações, apresenta-se a seguinte questão: como a escola pode assumir a formação do leitor literário como responsabilidade institucional, articulando o desenvolvimento de competências leitoras a experiências literárias que ultrapassem uma perspectiva predominantemente instrumental da leitura? O objetivo consiste em discutir a formação do leitor literário como responsabilidade institucional da escola, analisando as relações entre incentivo à leitura, desenvolvimento de competências leitoras e experiência literária no contexto da Educação Básica.

O artigo organiza-se em três movimentos argumentativos. Inicialmente, discute-se a passagem das ações de promoção da leitura para uma compreensão mais ampla da formação do leitor literário. Em seguida, examinam-se as relações entre competências leitoras e experiência literária, evitando concebê-las como dimensões excludentes; por fim, problematiza-se a formação de leitores como responsabilidade institucional da escola.

1.1. Percurso Metodológico

Este artigo caracteriza-se como um estudo de natureza teórico-bibliográfica, desenvolvido a partir da retomada e do aprofundamento de questões discutidas em pesquisa anterior (Pereira, 2020). A dissertação de autoria individual que constitui o ponto de partida deste artigo mobilizou contribuições sobre leitura, literatura, estratégias de compreensão e letramento literário. A releitura desse referencial possibilitou deslocar a discussão das estratégias de leitura e da mediação docente para uma questão mais ampla: as condições pelas quais a formação do leitor literário pode ser assumida como responsabilidade institucional da escola.

Para atualizar e ampliar a discussão, procedeu-se a uma atualização bibliográfica orientada pelo problema investigado, privilegiando produções recentes relacionadas à formação do leitor literário, à mediação, à experiência estética e às condições institucionais de leitura. A seleção das produções considerou sua pertinência para o diálogo com as categorias presentes no estudo de origem, sem pretensão de exaustividade ou de constituição de uma revisão sistemática.

O tratamento do material foi organizado em três eixos analíticos: as relações entre incentivo à leitura e formação do leitor literário, a articulação entre competências leitoras e experiência literária, e as condições institucionais relacionadas à formação de leitores na escola. A aproximação entre esses eixos orientou a construção de uma síntese teórico-analítica que considera, de um lado, as condições que podem ser organizadas institucionalmente para sustentar experiências de leitura e, de outro, as possibilidades de constituição do estudante como leitor literário.

Por seu caráter teórico-bibliográfico, o estudo não pretende estabelecer relações causais entre determinadas condições escolares e resultados de formação leitora, tampouco generalizar conclusões de investigações realizadas em contextos específicos. Busca-se sistematizar contribuições da literatura e desenvolver uma argumentação que permita compreender a formação do leitor literário como processo relacionado tanto à organização institucional da escola quanto às experiências de leitura construídas pelos estudantes.

2. DA PROMOÇÃO DA LEITURA À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

A presença da literatura na escola pode assumir diferentes formas e atender a finalidades igualmente distintas. Disponibilizar livros, ampliar acervos, promover feiras literárias, apresentar obras e autores ou desenvolver projetos de leitura são iniciativas que podem contribuir para aproximar os estudantes do universo literário. Entretanto, reconhecer a importância dessas ações não significa considerá-las, isoladamente, evidências suficientes da formação do leitor literário. A distinção torna-se necessária porque o acesso aos livros e o incentivo à leitura constituem dimensões relevantes desse processo, mas não permitem compreender, por si mesmos, as relações que os estudantes constroem com a literatura ao longo de sua escolarização.

Essa compreensão encontra fundamentos nas discussões sobre letramento literário já mobilizadas em Pereira (2020). Ao abordar as relações entre alfabetização e letramento, Soares (2004) contribui para compreender que a apropriação da leitura e da escrita não se restringe ao domínio de procedimentos técnicos, envolvendo também a participação em práticas sociais. No campo da literatura, Souza e Cosson (2011) defendem que o letramento literário demanda um processo educativo específico, não se concretizando exclusivamente pela realização de leituras. A presença do texto ou do livro na escola, portanto, não esclarece, necessariamente, quais experiências de leitura estão sendo construídas.

Nesse contexto, incentivo à leitura e formação do leitor literário podem ser compreendidos como processos relacionados, mas não equivalentes. Incentivar envolve criar oportunidades de aproximação com os livros, despertar a curiosidade, apresentar diferentes produções e favorecer o interesse pela leitura. A formação pressupõe que essas oportunidades possam integrar experiências continuadas

de ampliação de repertórios, construção de sentidos e desenvolvimento da autonomia. A distinção não estabelece uma hierarquia entre práticas consideradas mais ou menos importantes, mas permite reconhecer que uma iniciativa de incentivo pode integrar um processo formativo sem necessariamente constituí-lo em sua totalidade.

A discussão de Cosson (2009) contribui para essa compreensão ao apresentar a motivação como um dos momentos possíveis do trabalho pedagógico com a literatura. Embora possa influenciar as expectativas do leitor, a motivação não determina os sentidos que serão construídos durante a leitura. O processo educativo envolve também a apresentação das obras, o acompanhamento da leitura e a criação de oportunidades de interpretação. Uma atividade capaz de despertar o interesse por determinado livro pode constituir, assim, um ponto de partida significativo, mas a formação literária exige considerar o que se desenvolve a partir desse encontro.

A questão torna-se particularmente relevante quando se considera a escolarização da literatura. Sua presença no currículo e nas atividades pedagógicas pode favorecer o encontro dos estudantes com obras que dificilmente conheceriam por outros meios. Entretanto, também pode submetê-la a finalidades predominantemente instrumentais, nas quais o texto literário funciona sobretudo como suporte para exercícios de compreensão, identificação de estruturas linguísticas ou realização de tarefas. Zilberman (2008) problematiza práticas escolares em que a leitura é condicionada a outras atividades, frequentemente de caráter pragmático. A própria pesquisa que antecede este artigo retomava essa discussão ao questionar práticas marcadas por exercícios

isolados e pela redução da leitura ao cumprimento de tarefas escolares.

O problema não reside na utilização pedagógica da literatura, tampouco na proposição de atividades de interpretação ou análise textual. Essas práticas podem ampliar as possibilidades de leitura, desde que não reduzam a obra à condição de instrumento para finalidades externas à experiência literária. A escola não precisa escolher entre ensinar e proporcionar experiências com a literatura; precisa considerar que o trabalho pedagógico pode ensinar a ler e, simultaneamente, ampliar as possibilidades de relação do estudante com as obras.

Formar leitores literários implica, nesse sentido, considerar o lugar ocupado pelo estudante em sua própria trajetória de leitura. Em determinadas práticas escolares, o aluno permanece predominantemente como receptor de textos selecionados por outros, realizando atividades cuja finalidade se encerra no cumprimento das solicitações docentes. Uma perspectiva formativa pressupõe construir condições para que ele amplie suas possibilidades de escolha, reconheça interesses, construa repertórios e estabeleça relações próprias com as obras. A autonomia não significa ausência de mediação, mas a possibilidade de o estudante constituir-se progressivamente como sujeito de sua própria trajetória de leitura.

Essa compreensão não pressupõe que todos os estudantes desenvolvam as mesmas preferências ou estabeleçam relações idênticas com os livros. As trajetórias leitoras são diversas, assim como são distintos os contextos culturais, as experiências anteriores e as formas de apropriação das obras. Formar não significa produzir

um modelo previamente definido de leitor, mas ampliar as condições para que diferentes sujeitos possam construir relações significativas e progressivamente autônomas com a literatura.

Distinguir incentivo à leitura e formação literária não significa, portanto, desvalorizar projetos, eventos ou atividades destinados a despertar o interesse pelos livros. Significa situá-los em um processo educativo mais amplo, marcado por intencionalidade, mediação e continuidade. Nesse percurso, há ainda outra dimensão a considerar: as competências que permitem ao estudante compreender e interpretar aquilo que lê e a maneira como essas capacidades se relacionam com a experiência literária.

3. COMPETÊNCIAS LEITORAS E EXPERIÊNCIA LITERÁRIA: UMA RELAÇÃO QUE NÃO PRECISA SER EXCLUDENTE

A formação do leitor literário envolve capacidades que possibilitam compreender textos, estabelecer relações, formular inferências e construir interpretações. Essas competências constituem parte importante do trabalho pedagógico e não devem ser compreendidas como obstáculos à experiência literária. A questão se estabelece quando seu desenvolvimento passa a representar, de maneira exclusiva, aquilo que se entende por formação leitora. Nesse caso, corre-se o risco de restringir a relação com a literatura aos aspectos que podem ser previamente definidos como habilidades ou demonstrados em atividades avaliativas.

As contribuições de Solé (1998), retomadas em Pereira (2020), ajudam a compreender a importância das estratégias de leitura para a construção de sentidos. Antecipar informações, estabelecer objetivos, formular hipóteses e monitorar a compreensão são

procedimentos que podem favorecer uma participação mais ativa do leitor diante dos textos. A dissertação destacava justamente que, para Solé, o significado resulta da relação entre texto e conhecimentos prévios do leitor, não constituindo mera reprodução de um sentido previamente dado. No trabalho com a literatura, essas capacidades permitem acompanhar narrativas, estabelecer relações e elaborar interpretações progressivamente mais complexas. O desenvolvimento de competências leitoras integra, portanto, a formação literária, embora não esgote suas possibilidades.

Essa distinção torna-se mais clara quando se considera que compreender uma obra não significa apenas identificar informações ou demonstrar domínio de procedimentos interpretativos. A leitura literária envolve uma relação entre texto e leitor na qual experiências, conhecimentos, expectativas e sensibilidades participam da construção de sentidos. Colomer (2007) relaciona a educação literária à formação pessoal e à sociabilidade, enquanto Zilberman (2008) destaca possibilidades de encontro com a alteridade proporcionadas pela literatura. Sob essa perspectiva, a formação leitora envolve tanto capacidades de compreensão quanto experiências que permitem ao sujeito confrontar diferentes modos de perceber e interpretar o mundo.

Portolomeos e Joaquim (2025), ao discutirem o trabalho docente com a educação dos afetos nas aulas de literatura, problematizam perspectivas educacionais excessivamente centradas no conhecimento técnico e destacam a importância da experiência estética literária na formação dos estudantes. Essa abordagem contribui para reconhecer que o ensino de literatura pode envolver dimensões afetivas e subjetivas que ultrapassam o domínio de

conteúdos e procedimentos, sem que isso implique desconsiderar a importância dos conhecimentos necessários à compreensão.

A experiência literária pode colocar o leitor diante de situações, personagens e conflitos que desafiam suas expectativas e ampliam suas possibilidades de interpretação. Entretanto, seria inadequado atribuir à literatura a capacidade automática de produzir sujeitos mais sensíveis, críticos ou solidários. A formação humana associada à leitura literária constitui uma possibilidade, e não um efeito necessário ou uniforme. Seus sentidos dependem das obras, dos leitores, dos contextos e das relações estabelecidas durante a experiência de leitura.

Nesse processo, a mediação pode favorecer a ampliação das interpretações sem determinar previamente os significados que os estudantes deverão construir. A leitura compartilhada, a escuta de diferentes perspectivas e a discussão de passagens que provocam dúvidas ou divergências permitem que a compreensão textual se desenvolva em articulação com dimensões subjetivas e sociais da experiência. A mediação não se limita, assim, à verificação de respostas consideradas corretas, podendo criar situações em que os leitores confrontem interpretações, revisitem hipóteses e reconheçam diferentes possibilidades de construção de sentidos.

Experiências recentes ajudam a observar essa articulação em contextos escolares específicos. Carus, Boer e Martins (2024), ao analisarem a participação de estudantes do Ensino Fundamental em um clube de leitura, discutem possibilidades de envolvimento com a literatura por meio de práticas mediadas e compartilhadas. Oliveira e Goulart (2025), ao tratarem de círculos de leitura na escola, aproximam mediação, competência leitora e relação com o texto

literário. Embora investigações desenvolvidas em contextos particulares não autorizem generalizações, elas exemplificam possibilidades de organização pedagógica nas quais compreensão, interação e experiência literária não aparecem como dimensões necessariamente separadas.

Desse modo, o desenvolvimento de competências leitoras não precisa ser concebido como etapa inferior destinada a anteceder uma experiência literária supostamente mais elevada. Compreensão e experiência podem constituir dimensões simultâneas da leitura. Um estudante que amplia suas possibilidades de interpretar recursos expressivos, estabelecer relações entre passagens ou reconhecer ambiguidades também pode ampliar suas condições de interação com a obra. Da mesma forma, o interesse provocado por uma narrativa pode suscitar novas perguntas e mobilizar capacidades interpretativas.

A construção da autonomia leitora relaciona-se a essa articulação. O estudante pode tornar-se progressivamente mais capaz de selecionar obras, reconhecer interesses, sustentar interpretações e participar de conversas sobre literatura. Procurar espontaneamente um livro, compartilhar uma leitura ou desejar conhecer outras obras podem constituir manifestações significativas desse percurso, mas não devem ser transformadas em critérios obrigatórios ou universais para identificar a formação do leitor literário. As trajetórias de leitura são diversas e não se desenvolvem necessariamente de maneira linear.

Reconhecer essas possibilidades também não significa desconsiderar a importância das avaliações de leitura. Resultados provenientes de instrumentos diagnósticos e avaliativos podem

fornecer informações relevantes sobre aprendizagens e dificuldades dos estudantes e contribuir para o planejamento pedagógico. Entretanto, esses instrumentos não apreendem integralmente a experiência literária, especialmente em suas dimensões subjetivas, estéticas e sociais. A questão, portanto, não é opor avaliação e formação literária, mas evitar que os aspectos mensuráveis da leitura sejam tomados como representação suficiente de todo o processo formativo.

A articulação entre competências e experiência exige, contudo, condições para sua realização. Reconhecer a importância da mediação, da autonomia e da experiência literária no plano conceitual é insuficiente quando o cotidiano escolar não sustenta oportunidades para que essas relações se desenvolvam. É nesse ponto que a discussão deixa de se concentrar apenas no que acontece entre professor, estudante e texto e alcança a organização institucional da escola.

4. FORMAR LEITORES COMO RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL DA ESCOLA

Compreender a formação do leitor literário como responsabilidade institucional significa reconhecer que esse processo não pode depender exclusivamente do interesse, da formação ou da iniciativa individual de determinados professores. Embora a mediação docente seja indispensável, sua realização está relacionada às condições pedagógicas e organizacionais existentes na instituição. A presença da literatura no percurso educativo envolve, portanto, decisões que ultrapassam a sala de aula e alcançam concepções de formação, organização pedagógica, acesso às obras,

desenvolvimento profissional e continuidade das experiências de leitura.

Essa perspectiva não diminui a responsabilidade do professor, mas a situa em um projeto educativo mais amplo. Em Pereira (2020), a mediação docente já era discutida como dimensão importante do letramento literário, especialmente pela necessidade de acompanhar a leitura e favorecer a construção de sentidos. A dissertação defendia que o simples encaminhamento de livros aos estudantes não substituíria um trabalho sistemático de mediação. A ampliação dessa discussão permite reconhecer que o trabalho do mediador ocorre em condições concretas que podem ampliar ou limitar suas possibilidades.

Oliveira (2024), ao analisar um projeto institucional de incentivo à leitura desenvolvido no âmbito de uma rede municipal de ensino, contribui para essa discussão ao relacionar formação docente, concepções de leitura e práticas desenvolvidas nas escolas. A investigação permite observar que projetos de incentivo podem integrar processos mais amplos de formação quando articulados às concepções que orientam a mediação e o trabalho pedagógico.

Luz e Balzan (2024), por sua vez, discutem a formação de leitores considerando propostas pedagógicas, bibliotecas e práticas docentes em instituições escolares. O estudo contribui para compreender que a responsabilidade institucional não se expressa exclusivamente na existência de recursos materiais, mas nas maneiras pelas quais diferentes condições e práticas são organizadas para favorecer o contato dos estudantes com a literatura.

A presença da formação de leitores no projeto educativo constitui uma dimensão dessa responsabilidade. Mais do que registrar a importância da leitura entre os objetivos institucionais, trata-se de construir concepções e compromissos capazes de orientar o trabalho ao longo da escolarização. Isso não significa estabelecer práticas uniformes para todas as turmas ou reduzir a autonomia docente, mas construir referências compartilhadas que favoreçam a articulação entre diferentes experiências de leitura. A formação literária, nessa perspectiva, não deveria depender exclusivamente de um ano escolar, de um professor ou de um projeto eventual.

O acesso às obras representa outra condição relevante. A existência de acervos diversificados e adequados aos diferentes públicos amplia as possibilidades de encontro dos estudantes com a literatura. Entretanto, a disponibilidade material dos livros não assegura, isoladamente, sua presença na experiência escolar. É necessário considerar também sua circulação, as oportunidades de escolha e as formas pelas quais os estudantes são convidados a conhecer diferentes produções. A defesa da literatura como direito, presente em Candido (2011), contribui para compreender a importância desse acesso como parte da formação humana.

A formação dos profissionais constitui dimensão igualmente importante. A mediação literária envolve conhecimentos sobre leitura, literatura, seleção de obras e possibilidades de construção de sentidos, além da capacidade de acolher as experiências e interpretações dos estudantes. Entretanto, responsabilizar individualmente o professor por essa mediação sem considerar suas condições de formação, planejamento e trabalho coletivo significaria deslocar para o indivíduo uma responsabilidade que também pertence à instituição e às redes de ensino.

Tempos e espaços escolares integram igualmente essa organização. A literatura precisa encontrar lugar no cotidiano educativo para além de eventos comemorativos ou atividades ocasionais. Momentos destinados à leitura, à conversa sobre as obras, à circulação de livros e ao compartilhamento de interpretações podem ampliar as possibilidades de constituição de experiências literárias. Isso não implica estabelecer uma única forma de organização, mas reconhecer que a continuidade depende também das escolhas institucionais sobre o lugar atribuído à leitura.

Nesse contexto, feiras literárias, clubes de leitura, encontros com autores e outros projetos podem desempenhar papel relevante. Uma atividade pontual pode despertar interesse, provocar um encontro significativo com determinada obra ou produzir uma experiência que permaneça na trajetória de um estudante. O problema não está em seu caráter eventual, mas em atribuir a acontecimentos isolados toda a responsabilidade pela formação. Seu potencial amplia-se quando encontram continuidade em outras oportunidades de leitura.

As condições discutidas não atuam de maneira independente. Um acervo pode ampliar o acesso, mas sua contribuição relaciona-se às possibilidades de circulação e às práticas que aproximam os estudantes das obras. A formação docente pode ampliar possibilidades de mediação, mas precisa encontrar tempo, espaço e condições de trabalho para se concretizar. Um projeto institucional pode atribuir centralidade à literatura, mas necessita adquirir materialidade nas experiências oferecidas aos estudantes. É justamente a articulação entre essas condições que permite compreender a formação do leitor como responsabilidade institucional.

Seu sentido, entretanto, não se encerra na organização da escola. As condições institucionais importam pelas possibilidades que oferecem para que os estudantes construam repertórios, interpretações, escolhas e relações com a literatura. Não existe uma relação linear segundo a qual determinada combinação de acervo, formação e tempo de leitura produza necessariamente um leitor literário. A trajetória leitora envolve singularidades que não podem ser inteiramente previstas ou controladas pedagogicamente.

A partir dessas considerações, propõe-se, como síntese teórico-analítica, compreender a formação do leitor literário pela articulação entre duas dimensões complementares: uma dimensão institucional, referente às condições que escola e redes de ensino podem organizar para sustentar experiências continuadas com a literatura; e uma dimensão formativa, correspondente às possibilidades de relação que o estudante constrói com as obras, envolvendo repertório, interpretação, autonomia, experiência estética, alteridade e participação em práticas sociais de leitura. Não se trata de um modelo destinado a prever resultados, mas de uma maneira de situar a responsabilidade escolar diante de um processo cuja organização pode ser institucionalmente sustentada, embora seus efeitos não possam ser previamente determinados.

Nessa perspectiva, a responsabilidade pela formação literária pode ser compartilhada entre diferentes instâncias. Redes de ensino podem estabelecer orientações, favorecer processos formativos e contribuir para as condições de acesso à literatura; as unidades escolares podem integrar essa formação ao seu projeto educativo e organizar tempos, espaços e práticas; professores e demais mediadores concretizam e ressignificam essas possibilidades no encontro cotidiano com os estudantes. Assumir institucionalmente

a formação do leitor significa, assim, não retirar do professor sua responsabilidade, mas impedir que ela permaneça exclusivamente sobre seus ombros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste artigo partiu de uma questão que exige maior precisão quando situada no cotidiano da escola: o que significa formar um leitor literário? A análise permitiu sustentar que essa formação não pode ser identificada exclusivamente com a disponibilidade de livros, com a realização de projetos de incentivo à leitura ou com o desenvolvimento de competências de compreensão textual. Essas dimensões são importantes e podem participar do processo formativo, mas nenhuma delas, isoladamente, permite compreender a complexidade das relações que o estudante constrói com a literatura ao longo de sua escolarização.

A distinção estabelecida entre incentivo à leitura, desenvolvimento de competências leitoras e formação do leitor literário cumpriu, nesse sentido, uma função analítica. Incentivar pode favorecer o encontro com os livros e despertar interesses; desenvolver competências amplia as possibilidades de compreensão, interpretação e construção de sentidos; formar leitores implica articular essas dimensões em um percurso no qual o estudante encontre oportunidades de ampliar repertórios, construir autonomia e estabelecer relações significativas com as obras. Não se trata de processos excludentes ou necessariamente sucessivos, mas de dimensões que podem se relacionar em uma proposta mais ampla de formação.

Essa compreensão também permite evitar uma oposição simplificadora entre competências leitoras e experiência literária. A escola possui responsabilidade pelo ensino da leitura e pelo acompanhamento das aprendizagens, e diferentes formas de avaliação podem fornecer informações relevantes para esse trabalho. O limite se estabelece quando aquilo que pode ser convertido em habilidades ou indicadores passa a representar a totalidade da formação leitora. A experiência com a literatura pode envolver, além da compreensão, fruição estética, subjetividade, imaginação, alteridade e participação em práticas sociais de leitura. Essas dimensões não dispensam as competências necessárias à leitura, mas evidenciam que a formação literária não se esgota naquilo que pode ser imediatamente observado ou mensurado.

A resposta à questão que orientou o artigo passa, portanto, pelo reconhecimento da formação do leitor literário como responsabilidade institucional da escola. A mediação docente permanece indispensável, mas não deveria constituir tarefa sustentada exclusivamente pelo interesse ou pela iniciativa individual de determinados professores. Projeto educativo, acesso e circulação de acervos, formação dos profissionais, práticas de mediação, organização de tempos e espaços e continuidade das experiências constituem condições que, articuladas, podem ampliar as possibilidades de formação literária.

A síntese proposta neste estudo situa essas condições em uma dimensão institucional e as relaciona a uma dimensão formativa, correspondente às experiências que o estudante pode construir com a literatura. Essa articulação preserva um limite fundamental: a escola pode organizar condições, sustentar oportunidades e ampliar experiências, mas não produzir ou controlar integralmente uma

trajetória leitora. Assumir responsabilidade institucional significa justamente criar condições para que o estudante possa tornar-se sujeito dessa trajetória, sem transformar a formação literária em um conjunto de resultados previamente determinados.

Essa perspectiva também reposiciona as ações de incentivo. Feiras, clubes, momentos de leitura, visitas a bibliotecas e outras iniciativas podem constituir experiências significativas, especialmente quando dialogam com um percurso mais amplo. A questão institucional deixa, assim, de ser apenas quais atividades de leitura a escola realizará e passa a incluir que experiências com a literatura se pretende proporcionar aos estudantes ao longo da Educação Básica e que condições podem sustentá-las no tempo.

Por sua natureza teórico-bibliográfica, este estudo não permite estabelecer relações causais entre condições institucionais específicas e a constituição de leitores literários. Investigações futuras podem examinar como projetos pedagógicos, políticas de formação, acervos, bibliotecas, organização curricular e práticas de mediação se articulam em diferentes contextos, incluindo as experiências e percepções dos próprios estudantes. Esses estudos poderão tensionar, ampliar ou reformular a síntese aqui proposta.

Formar leitores, portanto, não significa apenas aproximar estudantes dos livros, ensinar-lhes estratégias de compreensão ou alcançar determinados desempenhos de leitura. Significa assumir institucionalmente a responsabilidade de criar condições para que, ao longo da escolarização, a literatura possa constituir uma experiência continuada de encontro com a linguagem, com outras perspectivas e com diferentes experiências humanas. Ensinar a ler é indispensável; incentivar a leitura é importante; formar o leitor

literário exige articular essas ações a condições institucionais capazes de sustentar, no tempo, a construção de uma trajetória própria de leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CARUS, Cádía Mara Dorneles; BOER, Noemi; MARTINS, Adriana Cláudia. Clube de leitura: resultados de uma experiência na escola. **Revista Literatura em Debate**, v. 19, n. 34, p. 132-147, 2024. DOI: 10.31512/19825625.2024.19.34.132-147. Disponível em: Revista Literatura em Debate. Acesso em: 12 out. 2026.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

LUZ, Luan Moraes da; BALZAN, Carina Fior Postingher. Formar leitores na escola: entre o ideal e o possível. **LínguaTec**, v. 9, n. 2, p. 125-145, 2024. DOI: 10.35819/linguatec.v9.n2.7424. Disponível em: LínguaTec. Acesso em: 12 out. 2026.

OLIVEIRA, Núbia Turlália Mota de; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Círculos de leitura na escola: da mediação à formação do leitor literário. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 5, p. 180-200, 2025. DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n5p180-200. Disponível em: Entretextos. Acesso em: 12 out. 2026.

OLIVEIRA, Rita Cassia de. Formação de leitores na escola: aspectos relevantes de um projeto institucional de incentivo à leitura. **Devir Educação**, v. 8, n. 1, e-905, 2024. DOI: 10.30905/rde.v8i1.905. Disponível em: Devir Educação. Acesso em: 12 out. 2026.

PEREIRA, Álison Silva. **Estratégias de leitura de “O diário de Anne Frank em quadrinhos”**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.

PORTOLOMEOS, Andréa; JOAQUIM, Glauco Soares. O trabalho docente com a educação dos afetos nas aulas de literatura: perspectivas para o enfrentamento do impacto da cultura das mídias sociais nos discentes da escola básica. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 34, 2025. DOI: 10.35699/2238-037X.2025.57837. Disponível em: Trabalho & Educação. Acesso em: 12 out. 2026.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

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

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. **Objetos Educacionais**, UNESP, p. 101-107, 2011.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-22, 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: Via Atlântica. Acesso em: 12 out. 2026.