



PBPC

ISSN 2674-9432



Qualis A3
CAPES 2021-2024



DOI - Crossref

Latindex



Indexado no
Acadêmico

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: PRÁTICAS, MEDIAÇÕES E DISPUTAS SIMBÓLICAS À LUZ DE BOURDIEU, CERTEAU E CHARTIER

Adalberto Mesaque Rodrigues



<https://doi.org/10.36557/2674-9432.2026v5n3p114-132>

Artigo recebido em 3 de Março e publicado em 3 de Maio de 2026

ARTIGO ORIGINAL

RESUMO

Esta pesquisa, ancorada em uma perspectiva sociocultural, analisou a formação do leitor literário a partir da articulação entre as contribuições teórico-metodológicas de Bourdieu (1996, 2003, 2007) Certeau (1994) e Chartier (1992, 1998). Articulou-se o viés reflexivo-bibliográfico à análise empírica de quatro aulas de língua portuguesa numa sala de aula de 6º ano do Ensino Fundamental numa escola pública do município de Ourinhos, estado de São Paulo. Partiu-se do pressuposto de que a leitura literária não se reduz a habilidades técnicas, mas funciona como uma prática na qual são perceptíveis as disputas simbólicas por legitimação no jogo relacional entre agentes de diferentes capitais culturais que tensionam o *habitus* nas relações sociais. Também se tomou a leitura como apropriação por meio da inventividade criativa do leitor em seu fazer cotidiano. Reforçou-se assim a dimensão histórica e material da leitura em sua circulação na formação de comunidades de leitores. Ficou evidente pela análise dos dados da observação que as práticas pedagógicas contribuíram para reproduzir as estruturas dominantes, já que os leitores não puderam recriar o que foi lido nem tiveram seu capital cultural valorizado como agentes criadores de sentido. Essa conjuntura permitiu ponderar a necessidade de mudança de perspectivas e entendimentos da mediação leitora no âmbito escolar na direção de uma formação crítica e emancipadora de leitores de literatura

Palavras-chave: formação do leitor literário; práticas culturais; *habitus*, apropriação



ABSTRACT

This research, from a sociocultural perspective, analyzed the formation of the literary reader through the articulation of theoretical-methodological contributions from Bourdieu (1996, 2003, 2007), Certeau (1994), and Chartier (1992, 1998). It has been connected the reflective-bibliographical approach with the empirical analysis of four Portuguese language classes in a 6th-grade classroom at a public school in Ourinhos city, São Paulo State. It was assumed that literary reading can not be reduced to technical skills but works as a practice in which symbolic disputes for legitimation are perceptible in the relational game among agents of different cultural capitals that create tension in *habitus* within social relations. Reading was also considered as appropriation through the reader's creative inventiveness in their daily activities. That way, it has reinforced the historical and material dimension of reading in its circulation within the formation of reader communities. The analysis of the observation data made it clear that pedagogical practices contributed to reproducing dominant structures because readers were unable to recreate what they had read, nor was their cultural capital valued as creative agents. This situation allowed for consideration of the need to change perspectives and understandings of reading mediation within the school context, moving towards a critical and emancipatory education of literature readers.

Keywords: Literary Reader Formation, Cultural Practice, *Habitus*, appropriation

Instituição afiliada – Universidade Estadual Paulista (Faculdade de Ciências e Letras de Assis)

Autor correspondente: *Adalberto Mesaque Rodrigues*

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa bibliográfica de observação e análise de prática pedagógica se ancora em preocupações contemporâneas balizadas em documentos legais. Um exemplo disso é a BNCC- Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que preconiza o desenvolvimento da autonomia leitora e a leitura como prática social como objetivo e meio para a formação do leitor literário.

No entanto, de acordo com os dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação do Estudante) de 2022, os brasileiros permanecem abaixo das expectativas de leitura estabelecidas pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o que torna o tema um campo de disputas simbólicas de perspectivas pedagógicas, linguísticas, políticas e institucionais. Desse modo, nesse intrincado debate, as especificidades da leitura literária chamam a atenção para as lutas simbólicas entre a *doxa* vigente e as perspectivas subversivas pertinentes aos agentes do campo artístico-literário condizentes com o tensionamento da heterodoxia.

Por *doxa* entenda-se, ancorados em Bourdieu (1998), o conjunto de crenças, valores e percepções que são aceitos como naturais e óbvios dentro de uma sociedade, sem serem questionados, tal como a forma legitimada de entender o que é ler em consonância com organizações internacionais. Em outras palavras, diz respeito ao que “todo mundo sabe” ou considera verdadeiro, porém, na prática, é resultado de construções sociais que conformam o senso comum. Já a heterodoxia visa à mudança das ideias dominantes, para isso, questiona e rivaliza seus entendimentos e expectativas.

Nessa perspectiva, o desafio de formar leitores literários tem sido escopo de diversas teorias de cunho pedagógico, linguístico, literário e sociológico. Tendo em vista o objetivo de garantir a democratização do acesso, é necessário um olhar que não considere a leitura como prática individual ou mera habilidade técnica, mas uma prática social atrelada a uma cultura dentro de um campo específico em que a se dão as disputas simbólicas pela legitimação.

À guisa de exemplificação sobre a preocupação atual com a leitura literária, observa-se o artigo de Petri e Santana (2020) que analisa os Planos de Trabalho Pedagógico dos professores das Salas de Leitura no estado de São Paulo e investiga as

representações de leitor e leitura nos documentos oficiais em conjunto às representações docentes. Sob o peso da mesma inquietação, Camargo (2026), numa perspectiva sociocultural via Sociologia da leitura e Educação Literária dialoga com autores que entendem ler como prática historicamente situada e conclui que o enfoque permite a autonomia simbólica dos sujeitos em formação.

Nessa conjuntura, torna-se imprescindível pensar a ação pedagógica inserida na cultura, na história e na sociedade. Assim, por meio da articulação teórica das contribuições de Michel de Certeau, Pierre Bourdieu e Roger Chartier, este artigo pretende discutir relações cruciais da leitura como atividade sociocultural e historicamente estabelecida. Com essa finalidade, discutem-se na seção posterior os compromissos teóricos de Bourdieu aos quais esta pesquisa se atrela.

1.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.2.1 IMPLICAÇÕES DO *HABITUS* NA LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DE BORDIEU

Bordieu (1996, 2007) define o *habitus* como um conjunto de disposições duráveis capaz de filtrar a forma como o indivíduo percebe as práticas sociais e constrói seus gostos. Nesse sentido, no âmbito literário, o conceito é capaz de influenciar o modo como uma obra é lida, interpretada e legitimada em determinado contexto histórico.

Se as disposições são incorporadas ou internalizadas pelos agentes, é porque são fruto de uma relação de poder e dominação social. Nessa direção, podem ser entendidas como fatores de distinção social tal como o acesso à literatura que indica certo prestígio e determinado capital cultural em oposição aos que não o têm.

Para entender o *habitus*, é preciso também conhecer os conceitos de campo e de capital. Sinteticamente, o campo é uma estrutura social com regras internas específicas na qual se dão as relações de poder entre os agentes. Esses possuem capitais, ou seja, recursos e vantagens distintas. Portanto, as lutas simbólicas por poder e prestígio demarcam as desigualdades de acesso e legitimidade dos concorrentes.

É possível notar, através da noção de capital cultural (vantagens relativas a conhecimento e formação), que a leitura literária nunca será neutra, antes estará permeada pelas disputas de acesso aos bens culturais, o que se relaciona à maior ou



menor familiaridade com o código estético e com as convenções sociais advindas das classes dominantes. No entanto, a despeito da produção e legitimação dos bens culturais pela elite, os menos favorecidos também produzem e consomem obras que gozam de menos prestígio no campo literário.

Desse modo, pode-se afirmar que “o campo de produção cultural é o lugar de uma luta concorrencial pelo monopólio da competência artística e pelo poder de consagrar produtores ou produtos.” (BOURDIEU, p.300,1996). Ou seja, há sempre uma disputa de vozes concorrentes pela legitimação a fim de criar regras de acesso e dominar sobre os outros.

Se o objetivo da escola é formar leitores críticos e promover a transformação social, ela não pode reproduzir as desigualdades existentes no ambiente externo. A fim de promover a leitura como prática social crítica, a educação escolar pode revisar práticas tradicionais que deslegitimam os que estão na periferia do campo por não terem o capital cultural exigido neste jogo de poder.

Nesse sentido, as disposições internalizadas dos agentes que não possuem o capital cultural os leva a uma espécie de autoexclusão sob a justificativa de não-pertencimento. Na verdade, de acordo com Bourdieu e Passeron (1975), o que existe é o arbitrário cultural, ou seja, a legitimidade de uma cultura imposta, supostamente considerada superior, quando apenas pertence a um grupo dominante e prestigiado.

É o *habitus* que propicia a interiorização de conceitos, modos de ser, de pensar e de ler o mundo através das experiências sociais desde o nascimento. Ele é determinante do tipo de leitura, da competência fruitiva e do (des)conforto do leitor com obras mais complexas.

Nessa direção, para Bourdieu, quando o aluno diz não gostar de leitura, na verdade, explicita sua formação social que lhe permite aquele ponto de vista ou gosto. No que concerne à preferência de um leitor potencial, diante de uma escola que favorece obras cujos conhecimentos prévios ele não possui, tenderá a reproduzir a ideia de que não gosta de leitura literária quando, efetivamente, não possui o capital para se beneficiar do bem ofertado.

É urgente que a escola se pergunte, à maneira de Bourdieu, por que alguns autores são considerados legítimos e denominados clássicos ou canônicos, enquanto outros são tidos como inferiores e o consumo de suas obras é desaconselhado. Nesse sentido, em



“As Regras da Arte”, o sociólogo reflete que “o valor de uma obra de arte não reside na própria obra, mas na crença coletiva que a reconhece” (BORDIEU, 1996, p.326). Resta saber se as instituições pretendem reproduzir desigualdades ou subverter as regras impostas para, talvez, criar condições propícias à ampliação do capital cultural dos agentes e garantir o acesso aos bens artístico-literários.

Adicionalmente, dentro de uma sociedade em que o campo artístico-literário possui relativa autonomia, o que é legítimo ou não passa a não depender de fatores econômicos, políticos ou da moral dominante, mas sim dos próprios jogos internos relacionalmente constituídos. Dito de outro modo, as pressões externas não podem “sufocar” os agentes e os produtos por eles produzidos diante da decisão de jogar com as regras internas aceitas de antemão.

Ademais, “o campo de produção cultural é o lugar de uma luta entre dois princípios de hierarquização” (1996, p. 243): o da produção voltada para o mercado cujo fim é o sucesso comercial e à voltada para o prestígio simbólico que visa à arte pela arte e privilegia a pureza. Dessa forma, a escola deve lidar com os textos literários ciente de que eles não são frutos de uma neutralidade, outrossim, estão inseridos em um contexto de produção cujos nós revelam a simbologia do poder.

Em síntese, a contribuição de Bourdieu permite verificar que o *habitus* molda as práticas sociais e, conseqüentemente, influi na formação do leitor de literatura. Conforme o autor afirma em “Questões de Sociologia”, “o êxito escolar é frequentemente atribuído a dons naturais, quando na verdade resulta de privilégios sociais.” (2003, p. 56). Destarte, é importante pensar a escola em termos de um *habitus* constitutivo, a fim de que os juízos de valor sobre a prática pedagógica levem em consideração a posição social do sujeito em formação.

Na direção dessa reflexão, as contribuições de Certeau permitem ampliar o olhar sobre a dinâmica das relações histórico-culturais estabelecidas na prática social da leitura. Nessa intenção, na seção seguinte discutem-se questões teóricas importantes que se assentam no viés deste trabalho.

1.2.2 A SUBVERSÃO DA LEITURA: CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL DE CERTEAU

Certeau (1994) compreende que a leitura não é um ato passivo de decodificação



linguística, mas uma prática socialmente construída com uma ação responsiva do leitor. O autor faz uso do termo “caça furtiva” para expressar a maneira subversiva com que o leitor se apropria dos sentidos com base em seus próprios interesses e contextos.

Essa perspectiva permite olhar para o texto de modo a não o considerar um mero produto de consumo. Assim, a leitura passa a ser vista como uma prática cotidiana criativa e o leitor ganha um papel ativo, já que os sentidos não estão todos no texto, mas são construídos na interação leitor-obra.

Outras concepções importantes são ofertadas na distinção entre táticas e estratégias. Para Certeau (1994), essas estão conectadas às instituições constituídas tais como o autor, escola e crítica literária, enquanto aquelas dizem respeito à capacidade criativa da atividade leitora.

Dito de outro modo, o autor é responsável pela organização da obra por meio de uma estratégia linguístico-discursiva. Porém, o leitor não se submete ao que está dado, podendo ir além das expectativas iniciais quando ignora partes, reinterpreta e extravasa o que estava previsto inicialmente.

É importante salientar que, diante da perspectiva atual, em que o consumo exacerbado é perceptível nas relações sociais, Certeau pontua que, no que se refere à leitura, ele é “uma produção silenciosa e disseminada, que se realiza nas maneiras de usar os produtos impostos”. (1994, p. 39) Conforme essa postulação, o produto pode ser imposto, mas não é apropriado da forma como se supunha originalmente, pois o leitor faz desvios em relação à finalidade de uso e sentido.

Pode-se transformar um texto sério em humor pela entonação, não necessariamente um manual de instrução é seguido à risca pelo leitor ou um livro é lido na ordem das páginas. Assim, na visão de Certeau (1994), a leitura é poética justamente pela subversidade, inventividade e potencial criativo que propicia.

Nessa direção, guardadas as diferenças, as relações entre Barthes e Certeau no que tange aos temas ensejados são inegáveis. Em “O prazer do texto” (BARTHES, 1987) e “A morte do autor” (BARTHES, 2004) encontram-se ideias semelhantes como a perda da autoridade autoral e a defesa de que os sentidos se cruzam no leitor, prática que envolve prazer e pluralidade de interpretação.

Advindos de um contexto pós-estruturalista, os autores ajudam a compreender as atividades literárias e culturais além da estrutura e das amarras do sistema. Pode-se



dizer que Certeau radicaliza a ideia de liberdade do leitor ao entender e demonstrar a leitura como prática cotidiana.

Portanto, defende-se uma prática pedagógica que rompa com uma interpretação única da obra literária. Acredita-se, nessa direção, que a abertura do leque interpretativo e a centralidade do leitor possam contribuir para o acesso dos agentes e a apropriação de recursos necessários à sua formação plena e socioculturalmente contextualizada.

A fim de imbricar as reflexões ensejadas nesta seção, a seguir, será discutida a materialidade histórica dos textos sob o ponto de vista de Chartier.

1.2.3 A MATERIALIDADE HISTÓRICA DO TEXTO: CONTRIBUIÇÕES DE ROGER CHARTIER

Chartier (1992, 1998) põe em relevo a importância da materialidade do texto na construção dos sentidos. Na perspectiva do autor, os suportes e modos de produção do texto alteram significativamente seu conteúdo e as possíveis interpretações. O historiador cultural propõe que ler é uma prática social historicamente situada que varia conforme os suportes e a circulação em cada momento histórico particular.

A leitura não é um processo universal e homogêneo, antes é definida e transformada por condições materiais que interferem e alteram os sentidos. Como interação social, é heterogeneamente constituída por ser “uma prática encarnada em gestos, espaços e hábitos” (CHARTIER, p.17, 1992).

Nessa conjuntura, um conceito essencial para a compreensão da leitura literária sob a ótica de Chartier (1998) é o de apropriação, visto que permite observar a leitura não como recepção passiva, mas como interpretação ativa de uma obra, cujos sentidos não são dados nem são estáveis. Trata-se de uma visão que engloba a cultura como parte do processo leitor.

Nessa direção, a inserção da obra numa cultura específica revela traços de sua materialidade que precisam ser levados em conta na investigação da formação do leitor literário. Dois elementos importantes são o suporte e a forma de apresentação do texto.

Através do suporte: o impresso, digital, manuscrito..., obtêm-se formas de leitura diferenciadas e, por conseguinte, formas de apropriação do sentido também distintas.



O livro impresso tende a ser lido com mais profundidade devido à sua estrutura que “sugere” uma direção de leitura linear. Já o modo digital promove uma leitura fragmentada, descontínua e hipertextualizada¹ devido a sua própria organização.

No entremeio dessa discussão, pode-se questionar: será que um manuscrito medieval impresso no século XIX e republicado em um blog atualmente ainda é o mesmo texto? Chartier (1992) dirá que não, já que o suporte altera as expectativas e o contexto de apropriação.

Em suma, a materialidade é de grande importância para a compreensão e a interpretação de um texto. O olhar do leitor reconhece a autoridade da organização dos diversos formatos e imprime um ritmo discursivo específico a cada um deles.

Outrossim, para Chartier, “a liberdade do leitor não é absoluta: ela é sempre inscrita em convenções e determinações” (p.13, 1992). Desse modo, as leituras e possibilidades de criação de sentidos não são ilimitadas, mas conformadas culturalmente e atreladas aos textos.

Há, nessa direção, diversos elementos que podem interferir no significado e na forma de ler um texto, dentre eles: a linguagem e a estrutura, as normas sociais, as instituições e a materialidade do suporte. Essa observação permite ponderar que as leituras são reguladas às situações sociais.

Outra questão importante que emerge é o conceito de comunidade de leitores. Por meio dela, Chartier (1992) demonstra que existem leitores com peculiaridades de gostos e modos de ler que formam uma espécie de comunidade devido às suas especificidades leitoras. Isso determina como determinados grupos entendem, interpretam e utilizam um texto.

Há exemplos mais antigos como a *Bibliothèque Bleue* (Biblioteca Azul), comunidade leitura entre os séculos de XVII e XVIII que consumia cordéis, relatos de crimes e calendários e, mais recentemente, as comunidades escolares mediadas pelos professores, os *fandoms*² e os assinantes de jornais e revistas. Trata-se de coletividades

¹ Estrutura não-linear organizada em blocos interativos no contexto digital com a presença de links permitindo a construção de vários caminhos de leitura.

² **Fandoms** são comunidades de fãs que se organizam em torno de uma obra, artista, universo ficcional ou produto cultural — como filmes, séries, livros, jogos ou celebridades.



importantes para o entendimento de questões sociológicas, históricas, pedagógicas e literárias historicamente determinadas.

Essa concepção teórica pode beneficiar-se de uma complementação através dos conceitos de capital cultural e de *habitus*, já que os sentidos dos textos não são livres, mas resultam de disposições culturais partilhadas entre os agentes de um grupo. Nessa direção, para constituir uma comunidade de leitores é necessária uma certa semelhança entre os capitais culturais dos membros que lhes confirmam perspectivas no jogo do campo literário.

Além disso, o fato de que Chartier (1998) defenda a influência das instituições e do mercado editorial na formação do leitor também aponta para a teoria Bourdieu. Nessa direção, sustenta-se uma postura teórico-crítica que é imprescindível uma compreensão das instâncias responsáveis pela legitimidade dos bens culturais.

Em síntese, a formação do leitor literário deve considerar a conexão da interação leitor e obra com a sociedade e a cultura instrumentalizada nos suportes materiais e formatos dos textos em circulação. Há, nessa perspectiva, gestos de leitura que são mobilizados e podem contribuir para a proficiência e a ampliação do capital cultural.

A fim de promover as articulações teóricas da tríade de pesquisadores que sustentam este trabalho, na seção posterior, discutem-se os diálogos entre eles e suas especificidades.

1.2.4 CONFLUÊNCIAS E TENSÕES DA TRÍADE BOURDIEU, CERTEAU E CHARTIER

No que se refere às confluências teórico-metodológicas entre Bourdieu, Certeau, e Chartier, é sabido que se dão principalmente no entendimento das práticas culturais relacionadas à leitura, à literatura e à vida em sociedade. Porém, cada um contribui de maneira distinta, assentados em suas respectivas epistemologias.

Pode-se dizer que há uma ruptura com a ideia tradicional de que a cultura é neutra ou puramente estética nos três autores. No entanto, isso se manifesta de perspectivas diferentes. Por exemplo, enquanto Certeau (1994) destacou o cotidiano e a criatividade cultural, Chartier (1992, 1998) investigou as práticas concretas da materialidade dos textos em circulação e Bourdieu (2003, 2007) analisou a cultura como espaço de poder.

O foco entre eles também é distinto no que se refere às relações estruturais e de



consumo dos bens culturais. Bourdieu focou a produção atrelada à estrutura, Certeau, a apropriação e Chartier, a relação de mediação entre produção, apropriação e o consumo.

Em Bourdieu tem-se um leitor encerrado no campo, atravessado pelo *habitus* e pelo seu capital cultural que são símbolos da desigualdade. Em Certeau, encontra-se um leitor mais livre que realiza a “caça furtiva” e produz sentidos ativamente. No entanto, o leitor, na ótica de Chartier, é historicamente situado e se altera no tempo e no espaço com a materialidade de cada contexto.

Se Bourdieu prioriza as estruturas sociais, Certeau dá ênfase às agências e aos agentes e Chartier procura o equilíbrio entre dois os polos. Desse modo, os vieses se complementam, já que a formação do leitor está sujeita a condicionamentos e restrições, mas precisa ser situada no objetivo de autonomia subjetiva a partir da centralidade da ação leitora compreendida socioculturalmente.

Nessa direção, na próxima seção, apresentar-se-á a escola cuja turma foi objeto desta pesquisa, a metodologia utilizada e a análise dos dados. Nesse cenário, visa-se, sobretudo, a compreender, se a escola, na figura da professora mediadora: a) reconhece as desigualdades de acesso ao capital cultural, b) valoriza as práticas de leitura centradas na cultura do aluno, c) admite a pluralidade de interpretações d) trabalha na especificidade de cada suporte material do texto e e) incentiva comportamentos críticos e autônomos.

Com esse direcionamento teórico, propõe-se na seção posterior a exposição da metodologia e análise dos dados coletados.

2 METODOLOGIA E ANÁLISE: RELAÇÕES SIMBÓLICAS DE PODER NA AÇÃO MEDIADORA

A presente pesquisa possui um viés bibliográfico e qualitativo atrelado à observação e à análise da prática pedagógica como prática social e da escola como agência de mediação na formação do leitor. Desse modo, ancorados em Antônio Carlos Gil (2017), no que concerne à metodologia de pesquisa, pretende-se interpretar as situações de aprendizagem de forma contextualizada e culturalmente inserida.



Assentados no objetivo de descrever e analisar as relações simbólicas, a legitimação de agentes e seus discursos no ensino de literatura, este trabalho ancora-se nas concepções teóricas de Pierre Bourdieu, Michel de Certeau e Roger Chartier. Nessa direção, pretende cumprir o papel de ampliar as discussões sobre o ensino e a formação do leitor literário na Educação Básica, segmento final do Ensino Fundamental (6º ano).

Escolheu-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor José Alves Martins, situada numa área periférica na região de Ourinhos, estado de São Paulo. A instituição recebe em torno de 600 alunos nos períodos matutino, vespertino e noturno. As observações das aulas da professora do 6º ano foram realizadas no período da tarde, divididas em 4 aulas em que a profissional trabalharia com o gênero conto maravilhoso como prática de leitura literária.

Observou-se que a sala de aula com 26 alunos assíduos apresenta um típico comportamento participativo que se observa nessa faixa etária. Ou seja, os alunos são muito responsivos aos questionamentos, comandos e discussões feitos pela professora.

No que se refere ao conto maravilhoso, gênero trabalhado nas situações de aprendizagem observadas, Todorov (1975), em sua obra “Introdução à literatura fantástica”, pontua que se estrutura na aceitação do sobrenatural. Nessa direção, é preciso que o leitor “compre” a lógica interna dos contos em que aparecem objetos mágicos, fadas, duendes e outros seres próprios da fantasia.

Um dado importante foi a utilização do livro didático do PNLD “Português Linguagens” de autoria de Cereja e Viana (2022) como o único material norteador das situações de aprendizagem. No entendimento deste trabalho, o livro didático frequentemente privilegia gêneros, temas e normas dominantes já que precisam atender a um padrão nacional e, nessa direção, não valorizam o capital cultural dos alunos, principalmente os de periferia.

Além da questão da possível exclusão simbólica na utilização de um material padronizado sem observação da diversidade dos alunos, existe a possibilidade de não-apropriação. Há, nesse viés, uma passividade da agência escolar em aceitar o conteúdo pronto sem fazer os desvios criativos necessários.

Na perspectiva de Chartier (1992), a materialidade da cultura impressa possui uma determinada direção de leitura. Leitores em formação poderiam se beneficiar de outros formatos e materiais que provocariam novos olhares e perspectivas sobre as obras.



No primeiro contato, a professora iniciou a aula com o questionamento: “O que vem à cabeça de vocês quando ouvem a expressão “Era Uma Vez?”. Os alunos responderam: “Cinderela, Branca de Neve, príncipe encantado, castelo, bruxas”, dentre outros elementos que, de fato, compõem o gênero. Essa indagação visava a ativar conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero, explorando a familiaridade. Na perspectiva desta análise, tentou-se avaliar o capital cultural discente a fim de decidir o que poderia ser trabalhado.

O conto que inicia os trabalhos no livro didático é “Os sete corvos”, pertencente aos irmãos Grimm. Na perspectiva de Todorov, esse conto se encaixa no maravilhoso puro devido à aceitação sem hesitação do mundo sobrenatural.

É narrada a história de sete irmãos transformados em corvos pela praga do pai. Anos depois, observa-se a saga da irmã redentora que busca salvar os seus irmãos da maldição lançada. Há a presença de objetos mágicos que não são questionados pelos personagens, a magia é aceita como parte do mundo sem explicação racional.

Quando a professora questiona quem gosta de contos de fadas, a sala se divide entre os que o defendem e aqueles que dizem ser grandes para tal gênero. Diante do entendimento de que o conto maravilhoso é um fenômeno historicamente situado, formas de apropriação passam por experiências sociais com o gênero em outros contextos, logo a aceitação da lógica interna da narrativa não é algo natural, mas aprendido processualmente.

Os alunos fizeram a leitura em voz alta, cada qual lendo um ou dois parágrafos e, em seguida, a professora leu o texto todo como detentora da forma legitimada de ler. Sem mais reflexões ou quaisquer outros recursos, ela pede aos alunos que passem às questões discursivas de interpretação textual nas quais os alunos apresentaram muita dificuldade.

A linguagem ensejada nos enunciados das questões comprometeu o entendimento da questão e, por conseguinte, a resposta adequada. Essa constatação permite questionar onde fica o prazer da leitura ou até mesmo apropriação e o respeito à diversidade diante modelo de aula aqui descrito.

Partindo do princípio chartieuno (1992) de que a resposta adequada é, na verdade, um protocolo institucional de leitura e de que não há uma leitura universal e única, mas leituras históricas contextuais, aulas que privilegiam certo ou errado em



relação aos textos não dão conta da historicidade e diversidade dos textos. Na visão discutida aqui, é possível romper com a passividade leitora observada se houver a compreensão de que os sentidos estão atrelados às vivências do leitor que os constrói em sua “caça furtiva” (CERTEAU, 1994).

Na segunda aula observada, a professora apenas corrigiu os exercícios dados, dando a oportunidade aos alunos para mostrarem as suas respostas, mas sempre apontando a resposta mais adequada. Mesmo nas questões opinativas a professora afirmou que havia opiniões descabidas e solicitou que os alunos fizessem a retificação.

Observa-se, assim, que as vozes dos alunos não são legítimas dentro do espaço escolar como campo social, pois o seu capital cultural de pessoas em formação é sempre visto como inferior e sem prestígio. Dessa forma, a visão do professor como autoridade mais experiente e com maior capital cultural é mais legítima/legitimada, ainda que não seja dele em si, mas do sistema dominante cujo *habitus* ele incorporou pela violência simbólica dos jogos de poder.

Na terceira aula, a professora trabalhou o segundo conto do livro, o “Felizes quase sempre” de Marina Colasanti. Trata-se de um conto mais moderno de cunho humorístico/parodístico. Em relação aos contos modernos tradicionais, permite um diálogo sobre os finais felizes ao questionar o que acontece depois do “felizes para sempre”.

Com base na visão de Todorov (1975), o conto não é fantástico, pois não apresenta criação de dúvidas ou ambiguidades em relação ao mundo narrado, também não é estranho, pois não possui explicação ao final. Porém, é maravilhoso já que o universo funciona com a lógica mágica.

Foi o momento em que houve maior participação, pois alguns elementos subversivos do conto chamaram atenção dos alunos. A obra rompe com as narrativas clássicas e, nesse sentido, provoca uma instabilidade na coerência interna, o que diverge do conto “Os sete corvos”, cuja aceitação do universo criado é realizada sem hesitação.

Após a leitura, a professora dá andamento às questões na perspectiva intertextual conforme trazida pelo livro didático. Novamente, os alunos enfrentam os desafios da linguagem e questionam constantemente dizendo não ter entendido o que o enunciado propõe. Cansada, a educadora dá-lhes as respostas que o livro requer e a aula termina.

A quarta aula repete o ciclo de busca de respostas adequadas para as questões



por meio da correção das atividades da aula anterior. A professora anuncia ao final que na próxima aula haveria uma proposta de uma produção de texto a partir dos contos que foram lidos em sala. Os alunos reagem com interjeições de reprovação e está finalizada a aula.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa de observação não-participante, embora específica do contexto analisado, permite fazer algumas generalizações analíticas. Demonstra-se por meio de uma prática social padrões de exclusão incorporados no *habitus* dos agentes que perpetuam a desigualdade social.

Consoante à falta de autonomia do professor em relação às escolhas curriculares dos sistemas educacionais instituídos, pode-se afirmar que a situação analisada reflete a ortodoxia e a rigidez da estrutura social. Assim, espera-se que este estudo possa favorecer outras pesquisas e contribuir para reflexões importantes sobre a formação do leitor literário na contemporaneidade.

Portanto, de maneira resumida, a situação analisada permitiu observar que as aulas foram mecanismos de reprodução simbólica do discurso dominante. Houve pouca contribuição para a formação de um leitor ativo, crítico e criativo. Não houve reconhecimento ou uso da pluralidade de formatos, suportes e das múltiplas possibilidades de direcionamentos leitores.

Diante disso, salienta-se que esta pesquisa não visa ao esgotamento das discussões tampouco focaliza qualquer demérito à professora regente, antes se propõe ao levantamento de questões urgentes no que se refere à formação do leitor literário numa perspectiva sociocultural. Desse modo, tendo em vista a limitação deste artigo propõem-se as seguintes.

4 CONCLUSÃO

Na esteira de Certeau, Bourdieu e Chartier, este trabalho analisou e discutiu



importantes questões relativas à formação do leitor literário. Dessa forma, pôde-se compreender aspectos da leitura além da habilidade técnica sob uma perspectiva sociocultural, na qual ler é uma prática social.

Evidenciou-se, por meio da pesquisa, que as práticas pedagógicas atuais tendem a reproduzir os símbolos da ideologia dominante. Desse modo, limita os agentes à reprodução simbólica de modelos que reforçam a desigualdade social. No jogo de definir o que é legítimo ou não no âmbito escolar, quase sempre a cultura e o capital cultural dos alunos não são levados em consideração.

A partir das concepções de Certeau, foi possível observar a ausência de espaço para a inventividade do fazer cotidiano nos dados observados. Ou seja, as aulas pouco favorecem “a arte do fazer” cotidiano e reforçam o papel passivo dos alunos diante da autoridade do professor ou do material didático.

A partir do panorama teórico de Chartier, foi possível notar que as práticas pedagógicas de leitura não foram historicamente situadas, tampouco evidenciaram as condições de produção, os suportes e os diferentes formatos inerentes aos textos em análise. Nessa condição, a experiência leitora foi homogeneizadora ao não explorar os modos plurais e as comunidades de leitores.

Diante das discussões feitas, observa-se a urgência de concepções e práticas de mediação pedagógica comprometidas com a formação do leitor literário numa abordagem sociocultural. Tal movimento carece de levar em conta o espaço de disputas simbólicas nos quais os capitais culturais e as trajetórias distintas permitiriam ressignificar a leitura.

Em suma, as mudanças necessárias passariam por práticas que ampliem a relação do aluno com o texto literário a fim de que se apropriem dele como um bem cultural. Nessa direção, poder-se-ia repensar o ensino de literatura imbricado nas tensões históricas que regulam o acesso e a legitimação dos atores no campo.

5 REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 23 de março de 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Relatório Brasil no PISA 2022*. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf. Acesso em: 21 de março de 2026.

CAMARGO, Micheli Cristiana Ribas. *Leitura literária como prática social e cultural: mediação, experiência estética e formação de leitores*. LUMEN ET VIRTUS, São José dos Pinhais, v. XVII, n. LVII, p.1-12, 2026. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/12249/13447>. Acesso em: 22 de março de 2026.

CEREJA, William Roberto; VIANA, Carolina Dias. *Português: linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2022.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PIETRI, Emerson D; SANTANA, Luciene de Cassia. *A formação de leitores em Salas de Leitura: diretrizes oficiais, saberes docentes e contextos sociais*. *Leitura: Teoria & Prática*, v.38, n.80, p.13-27, 2020. Campinas, São Paulo, v.38, n.80, p.13-27, 2020. Disponível em <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/861/614>. Acesso em: 28 de março de 2026.

TODOROV, Tzvetan. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1975.



**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: PRÁTICAS E MEDIAÇÕES À LUZ DE BOURDIEU,
CERTEAU E CHARTIER**
RODRIGUES, 2026.