



**A escolarização do texto literário: adequando a experiência  
estética ao contexto escolar**  
*Schooling the literary text:  
adapting the aesthetic experience to the school context*

Nelma Menezes Soares AZEVÊDO<sup>1</sup>  
Ellen Marques Guimarães SANTIAGO<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, propomos uma discussão sobre a importância da escolarização do texto literário adequada no contexto escolar. Ao mediar uma atividade de leitura, o professor possibilita ao aluno compreender o que está sendo lido, permitindo que se aproxime de novas perspectivas ou opiniões. O homem não mais se satisfaz com ideias restritas, o que o leva a buscar sempre mais, ampliando a esfera do saber. Sendo assim, o presente texto procura explorar questões relacionadas à escolarização da leitura literária na sala de aula, baseado na perspectiva defendida por Soares (2003). Utilizamos, também, como aportes teóricos Colomer (2007), Lajolo (2000, 2001), Zilberman (1998), Silva (1986). Espera-se, com esse estudo, contribuir com a investigação do tema proposto e provocar reflexões para uma ação transformadora na educação.

**Palavras-chave:** Texto literário. Escolarização. Sala de aula.

53

**Abstract:** In this article we propose a discussion on the importance of using appropriate literary texts in the school context. To mediate a reading activity, the teacher must enable the student to understand what is being read, allowing them to come close to new perspectives or opinions. The human being no longer complies with strict ideas what makes them go for more and more expanding their knowledge. Therefore, this text seeks to explore issues related the use of literary texts in reading activities in the classroom, based on the perspective developed by Soares (2003). We also use some theoretical materials by Colomer (2007), Lajolo (2000, 2001), Zilberman (1998) and Silva (1986) it expected that this study, contributes to the investigation of the proposed theme and brings reflections aiming to transform educational acts.

**Keywords:** Literary text. Schooling. Classroom.

<sup>1</sup>Mestre em Educação (UFRPE/FUNDAJ), Especialista em Literatura Infantojuvenil (FAFIRE), Professora da FAFIRE e da Rede Municipal de Ensino do Recife. E-mail: azevedonelma@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Graduanda do curso de Letras (FAFIRE). E-mail: ellensantiago2010@hotmail.com

## Introdução

No campo da leitura, a preocupação com o ensino é uma das vertentes mais pródigas, com vários livros e artigos publicados sobre leitura significativa, compreensão leitora e estratégias de leitura. Com o foco na escolarização do texto literário e para promover uma melhor compreensão dos conceitos de o que é ler, leitura literária e a prática da leitura do texto literário, adotaremos uma postura crítico-reflexiva sobre os objetos de estudo mencionados.

As bases teóricas que sustentam este trabalho remetem à ideia de uma escolarização adequada pelo viés do conceito defendido por Magda Soares (2003).

Dessa forma, organizamos o trabalho em quatro partes. Na primeira, apresentamos algumas definições sobre leitura, escolarização e leitura literária. Na segunda parte, o ensino da leitura do texto literário é discutido, para, então, na terceira parte, apresentarmos nossa contribuição à discussão sempre em voga da escolarização da literatura. Na última parte, trazemos nossas conclusões com algumas palavras finais.

## Tecendo definições sobre leitura, escolarização e leitura literária

As concepções sobre a leitura variaram muito ao longo do tempo. Conhecer teoricamente e facilitar o acesso a essas informações é uma contribuição fundamental que é pedida ao professor crítico-reflexivo para as ações pedagógicas que envolvem a leitura, os professores e os alunos. Não podemos esquecer que aqueles que se envolvem com a educação das crianças e dos jovens precisam estar cientes de seu papel na formação de leitores e, principalmente, ser também leitores.

Entender o que envolve a leitura pode facilitar a tarefa dos professores de ajudar os alunos em sua aprendizagem. Para Foucambert (1994, p. 11), é necessário “definir o saber ler, definir os meios para sua avaliação, propor as estratégias a serem implementadas”, pois, ensinar não é mais capacitar o aluno com informações, mas desenvolver nele a capacidade de transformar informações em conhecimento, ampliando a rede de relações entre ensino e leitura.

A leitura como porta de acesso à cultura e à aquisição de experiências é, segundo Silva (2005, p. 43), “um dos principais instrumentos que permite o ser humano situar-se com os outros, de discussão e de crítica para se poder chegar à práxis, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências”.

Várias etapas marcam a longa história dos suportes e, conseqüentemente, das formas de leitura. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, as razões de ler mudam segundo os tempos, lugares e objetos lidos. Novas atitudes são inventadas, outras extintas.

Antes de discorrer sobre o tema, é interessante pensar sobre a etimologia da palavra ler. Ler vem do latim *lego*, *lege*, *lectito*, *lecto*, significando colher, juntar, ler muitas vezes,

ação de ler, ler em voz baixa. E entrelaçar esses significados constitui o ato da leitura. É um elo a mais na longa cadeia que se interpõe entre o leitor e o significado do texto. O leitor, em seu diálogo com o texto, é livre para recusar as informações, pode ser afetado pelo deleite ilimitado que a leitura proporciona, ou redimensionar todos os seus conhecimentos.

O conceito de escolarização, adotado neste estudo, no tocante à literatura para crianças do Ensino Fundamental, será na perspectiva de Magda Soares (2003), ao defender que é preciso adotar uma escolarização adequada da literatura, “aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar” (SOARES, 2003, p. 25).

A palavra escolarização é derivada do verbo escolarizar. Em geral, o sentido que damos ao verbo é em relação às pessoas, “que passam por aprendizado em escola”, e essa concepção de escolarização que temos em mente fica reforçada quando levamos em conta o papel da escola na sociedade a partir do século XV, quando deixou de ser reservada aos clérigos, para se tornar o instrumento da iniciação social. Ao ensino e à escola cabia o papel de familiarizar o indivíduo para a vida comum, socializá-lo segundo normas e procedimentos da vida em sociedade, produzindo conhecimento necessário à vida social e às práticas de cidadania. As crianças obedeciam a um determinado padrão de comportamento que consistia em obediência, submissão e postura de inferioridade diante do adulto e/ou autoridade em um regime disciplinar. Além disso, o surgimento da escola também está associado a uma das suas principais características, que é a constituição de saberes escolares.

Com o advento dos tempos modernos surge a necessidade de investimento na educação infantil, de modo a preparar as novas gerações para a sociedade letrada e competitiva que se instalava. Os conhecimentos e práticas sociais são escolarizados, passam a objetos de aprendizagem na escola. Dentre os materiais pedagógicos necessários para a empreitada estava o texto literário, que se converteu em livro de leitura de uso escolar. Segundo Colomer,

Durante séculos a literatura exerceu um papel preponderante como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade. Que a literatura tivesse representado todas essas funções não significa, no entanto, que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada à sua capacidade e interesse (COLOMER, 2007, p. 15).

Nessa perspectiva, considera-se a escolarização da leitura literária como objeto de aprendizagem. A literatura trabalhada na escola servia como modelo para atividade de redação; os poemas e fragmentos de textos literários deveriam ser decorados e

compartilhados como referências da coletividade cultural ou nacional; as fábulas e contos curtos para educar em relação a valores e comportamentos. Nunca o deleite da leitura literária na escola. À escola tradicional cabia uma formação conteudista, informativa. Os conteúdos não se relacionavam com a realidade do aluno e, muito menos, com o contexto social brasileiro.

Hoje, sabemos que é impossível pensar o processo educativo de forma tradicional. Uma nova visão da educação ganhou espaço mundial. A formação humana é prioridade, pois a educação contemporânea busca, através do ensino escolar, formar sujeitos conscientes, autônomos e criativos.

Percebemos, então, que escola e formação são elementos indissociáveis. Escolarizar (que é função da escola, na medida em que organiza as tarefas e ações, formaliza as disciplinas e determina a maneira de ensinar e de fazer aprender conteúdos) é próprio do discurso pedagógico, e no instante em que a educação se utiliza de outras ciências, como a psicologia, a sociologia e muitas outras, com a literatura não seria diferente.

Para o sociólogo francês Marc Soriano (*apud* COELHO, 2000), o ato de ler ou de ouvir, pelo qual se completa o fenômeno literário, se transforma num ato de aprendizagem. A obra infantil, em si, pode não ter o objetivo de ensinar, mas é destinada a uma idade em que o momento de aprendizagem é iniciado. Para o jovem leitor, o livro aparece como uma mensagem que ele deve decodificar para atingir o prazer estético, ao mesmo tempo em que poderá entrever informações e referências mais objetivas.

Dessa forma, a literatura, como matéria educativa, deverá ser trabalhada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos torna humanos. A boa leitura é aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, refinando os modos de perceber e sentir a vida.

### **O ensino da leitura do texto literário**

Ao ser institucionalizado, passando à responsabilidade da escola, o ensino da leitura caiu na esfera dos reducionismos e, de certo modo, transformou-se numa estafante rotina. O ensino tem reduzido a leitura do texto literário à aquisição de um saber prático, suprimindo o valor da experiência estética em favor de aspectos pragmáticos. As transformações (lentas) ocorridas na educação e no trabalho com a leitura raramente viabilizam a experiência de interpretação, de participação ativo-receptiva que a atividade com o texto literário demanda, e que são inerentes à fruição estética. Muitas vezes, problemas de ordem cultural, ideológica e política interferem negativamente, tendo em vista que certos termos, veiculados nas obras literárias, apresentam uma intenção pedagógica de exemplaridade e de “horizonte fechado” para a realidade social. E, por outro lado, como dispõe Campos (2005, p. 135), “as obras literárias são consumidas como meio de

desempenho escolar. Os alunos percebem que sua leitura só lhes servirá no interior da escola, não tendo nada a ver com suas vidas. Foi aprendido o princípio ‘lê-se o útil.’”

A inserção da literatura no ensino exige que, no processo de formação, o professor possa reconhecer que há um conjunto de saberes específicos sobre leitura e literatura a ser apreendido. Só assim se poderá desconstruir o antigo paradigma de que a literatura infantil guarda estreita relação com a tradição que se estabeleceu de que a educação não concebe a fruição da arte (ou a escolariza), provocando práticas pedagógicas inconciliáveis.

Segundo Calvino, sobre a função formativa da leitura literária, as obras podem ser

[...] formativas, no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelo, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco ou nada do livro lido na juventude (CALVINO, 1993, p. 10).

O autor coloca em relevância a função formativa/educativa que os textos literários assumem, no processo de sua escolarização, enquanto obras de linguagem e em relação ao efeito estético, significando que é preciso ultrapassar a noção conteudista do ensino para compreender que a leitura literária só pode ser exercida numa relação lúdica de construção e reconstrução de sentidos. O professor deve, então, confrontar o aluno com a diversidade de leituras do texto literário para que reconheça que o sentido não está no próprio texto, mas na construção, mediada pelos leitores, em interação com a obra lida. É justamente a partir dessa interação que o estudo da literatura se torna significativo.

Nesse sentido, buscando ampliar o enfoque sobre a leitura literária no tocante à sua escolarização, Soares, em estudos realizados em 1997, comenta que a escolarização da literatura seria inevitável, “pois é da própria essência da escola a escolarização” (in EVANGELISTA et al., 2003, p. 21), nos propondo repensar o papel do professor na formação de leitores literários e a viabilidade de uma “escolarização adequada”, no sentido de propiciar ao leitor a vivência do literário, de conduzi-lo a práticas de leituras literárias significativas e frequentes. Assim, além de formar leitores assíduos, tal medida minimizaria a tensão existente entre o discurso pedagógico e o discurso estético no processo de escolarização.

Anteriormente às pesquisas realizadas pela professora Soares, a pesquisadora Lílian Lopes Martin da Silva, em 1986, publica sua tese em que considera a “escolarização” (em sentido negativo, pejorativo) do leitor decorrente de uma didática inadequada utilizada no espaço escolar, causando a “destruição da leitura”, no sentido de desmotivação do ler por prazer.

De acordo com esta autora, em todo o processo histórico ocorrido nas décadas de 60 e 70, o projeto educacional implantado enfatizava a necessidade de um aprendizado de comportamento e habilidade adquiridos via desempenho mecânico, um aprendizado distanciado da consciência. E o lugar que a leitura ocupa, neste cenário, é aquele que a escola institui e legitima. Ou seja, é uma leitura escolarizada, pedagogicamente

programada com exercícios, fichas e provas, prática de leitura oral vivenciada como treinamento, repetição, entre outras práticas de assimilação meramente mecânica.

### **Por entre a literatura e a escola: uma relação possível?**

Como vimos insistindo, a prática da leitura do texto literário é pouco desenvolvida em aula. Lê-se pouco na escola, e quando isso acontece, os leitores realizam leituras fragmentadas dos livros didáticos, ocorrendo o que Pietri (2007) denomina “didatização da leitura”. Os textos escolhidos para constituir o material do livro didático são recortes que descaracterizam o texto original, alterando o sentido da obra. As práticas de leitura desenvolvidas, com base no livro didático, têm objetivos de responder a questões de compreensão de texto, não diferenciando as especificidades de gênero. Lê-se o conto e o fragmento do romance sem possibilidade de reconhecimento das características que distingam uma e outra modalidade narrativa. Todas as novas possibilidades de sentido, que colocam em questão as verdades do leitor, desestabilizando-o e levando-o a reestruturar-se, proporcionadas pela leitura de uma obra, ficam fora desse processo, inviabilizando, por conseguinte, a verdadeira formação do leitor.

Em relação ao ensino da leitura literária que se apoia no livro didático e no ensino fragmentado, Silva (1986, p. 60) entende que a escola tenha uma única finalidade. Como sugere a autora, “[...] preocupando-se apenas em levar o aluno a recuperar, pela leitura, os seus aspectos meramente referenciais – onde? o quê? quando? quem? – a decifrar o significado das palavras e a aprender significados outros,” a escola ensina a leitura como um ato mecânico. As crianças aprendem a ler, mas perdem a assiduidade pela falta de incentivo, de recursos e de informação sobre a importância da obra literária. Leem anúncios, bilhetes, placas, mas não leem literatura. Isso se deve, em parte, ao fato de a escola trabalhar basicamente com a função referencial da linguagem, desprezando a função poética como forma expressiva, capaz de contribuir para o desenvolvimento linguístico.

Apesar dos problemas apontados em nosso sistema escolar, a leitura continua sendo instrumento privilegiado no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, as instituições devem desenvolver práticas que superem o modelo negativo determinado por atividades institucionais inadequadas, notadamente em relação à leitura.

A prática da leitura literária precisa ser organizada segundo objetivos claros que visem à formação do aluno, compreendendo-se que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar e que, segundo as palavras de Lajolo (2000, p. 16), “de modo geral, não se pode – e talvez nem se deva – fugir a alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino da literatura [...]”, mas que essas informações sejam repassadas de forma atrativa e dinâmica. É justamente esse aspecto que Magda Soares defende e discute, assim como as autoras Aguiar e Walty (in EVANGELISTA et al., 2003), no sentido de fazer acontecer uma escolarização da literatura de forma adequada.



A relação literatura e escola pode ser estimulante, criativa e crítica, desde que o excesso de pragmatismo não comprometa a função estética do texto literário. Neste sentido, Walty destaca que

Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria à sua subordinação, ao jugo escolar (WALTY, 2003, p. 51-52).

Nesse processo, é importante que a escola adote múltiplas formas de aproximação entre os alunos e o texto literário, destacando, por exemplo, o prazer de ler, a fruição estética, a multiplicidade de sentidos, a ampliação do universo cultural. E essa prática só é eficiente, como diz Aguiar (2003, p. 242), “quando se faz através de práticas desafiantes”, tais como a oferta livre de tipos de textos de diferentes linguagens, de atividades de leitura individual e coletiva, atividades lúdicas com obras lidas que estimulem a participação do leitor, ao mesmo tempo, encorajando ações mais refletidas e aumentando a capacidade do leitor de perceber os jogos e as sutilezas do texto, assim como sentir prazer na leitura.

É por essa linha de pensamento que Soares apresenta, em seus estudos, não somente os processos de escolarização da literatura infantil, mas também uma literatura escolarizada e uma literatização da escolarização infantil, não deixando de estarem relacionadas as duas últimas, pois a literatura escolarizada seria aquela que a escola pedagogiza para atender a seus próprios fins, e a literatização da escolarização infantil refere-se a uma literatura produzida para a escola, ou seja, os livros paradidáticos, produções com conteúdos escolares (como água, reciclagem, biografias de compositores famosos, etc.), sem caráter literário, que dão apoio ao livro didático, com uma intenção didática ou de um saber didatizado. São obras escritas especificamente para ensinar, que não ultrapassam o uso escolar, são textos cujo ponto de sustentação não é a vida de suas personagens, a elaboração da linguagem e o mundo que encena, mas o saber contextual que ostenta. São obras didáticas, muitas vezes, com roupagem literária, escritas por autores que se apoiam na longa tradição do uso educativo dos textos literários. Em outras palavras, é o que Zilberman (1998) vem afirmando, que até hoje a literatura infantil é vista como “colônia da pedagogia”, já que prioriza a finalidade pragmática.

Na visão de Soares, é importante distinguir entre uma escolarização adequada, “aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social”, e uma escolarização inadequada, “[...] aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura” (SOARES, 2003, p. 25).

As atividades que envolvem a leitura precisam ser apresentadas à criança/leitor enquanto ato estimulante, atraente, interessante, prazeroso, dando ênfase ao ludismo e à versatilidade. O professor que planeja seu trabalho com a leitura, tendo conhecimento dessa concepção de escolarização adequada, estará contribuindo para que o aluno

participe da descoberta do real que o poder imagético do texto desencadeia, e do prazer da exploração dos recursos da linguagem que todo texto estético mobiliza.

Soares traz à tona as principais instâncias de escolarização da literatura infantil, a saber: a biblioteca escolar, a leitura e o estudo de textos nos livros didáticos e a leitura de livros de literatura como tarefa ou dever escolar.

Na primeira instância, diferentes estratégias são utilizadas para escolarizar a literatura na biblioteca. À inadequação da prática de leitura (acesso e seleção dos livros, socialização da leitura), junta-se a inadequação do espaço. Ao invés de espaços convidativos, atraentes, interessantes, o público infantil encontra sisudez, seriedade e rituais de leitura ultrapassados.

A leitura e o estudo de textos nos livros didáticos de Português, ao lado da biblioteca escolar, constituem outra instância de escolarização da literatura. Uma característica comum encontrada nos livros, e que marca a escolarização da leitura didática, é a fragmentação dos textos literários. Nas palavras de Soares, “a literatura se apresenta na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos, interpretados. Certamente é nesta instância que ela tem sido mais inadequada” (SOARES, 2003, p. 25). A autora ainda afirma que a escolarização da literatura se torna inadequada devido a vários fatores, tais como: a seleção de gêneros, autores e obras; a transferência do livro literário para o material didático; a má utilização das propostas de estudos a partir das leituras dos textos, entre outros.

No momento em que a transferência inadequada da literatura se concretiza no livro didático, ocorre o sufocamento do texto como sendo literário, para dar espaço, tão somente, à gramática. Assim, morre a obra enquanto obra literária e, conseqüentemente, enquanto arte. Lembremo-nos, inclusive, de que, nos livros didáticos, os questionários são dirigidos de maneira a cobrar apenas este ou aquele aspecto textual. Se o aluno estiver interessado em outro aspecto, e o professor resolver se limitar àquele relacionado pelo livro didático, ou escolhido por ele mesmo, o interesse do educando será sufocado, quando o melhor seria aproveitar a ocasião para discutir a produção de sentidos efetuada na própria interpretação em aula, com suas possibilidades e nuances.

A leitura e estudo de livros de literatura também escolarizam a literatura por diferentes estratégias, formando outra instância distinta de escolarização por parte da escola. A leitura escolarizada é sempre determinada e orientada por um professor e vem seguida de avaliação, francamente explícita ou velada. Perrotti (1990, p. 71-72) lembra que colaboram com o desinteresse da criança pela obra literária “o autoritarismo explícito das práticas escolares” que fornecem “modelos pedagógicos baseados na obediência do aluno a regras definidas pelo professor”. Assim, não se lê por prazer, mas por dever.

Sabemos que o aluno é, ao mesmo tempo, elo transmissor e receptor de uma cadeia significativa contínua. Quando o professor oferece um texto ao aluno, a recepção não será passiva e isolada. Por outro lado, o texto é, ele próprio, detentor de identidade e autonomia, cujos múltiplos sentidos dependem de sua contextualização, cabendo ao



professor estimular a percepção dessa multiplicidade a partir da interação entre o texto e o aluno, bem como entre ambos e a situação de aula. O docente deve evitar intervir sempre como “a última palavra”; deve ouvir e respeitar, também, a recepção do texto pelo aluno, certamente determinada, em grande parte, por um horizonte de expectativa estética e ideológica peculiar.

Esta última instância, a leitura de livros de literatura (configurando-se como tarefa ou dever escolar), juntamente com a prática docente e sua atuação no trabalho com a leitura, será verificada, posteriormente, a partir de dados investigados.

Como sabemos, as práticas de leitura escolar não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore, em seu trajeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos-leitores. Simplesmente “mandar o aluno ler” é bem diferente de envolvê-lo significativa e democraticamente nas situações de leitura, a partir de temas interessantes.

O leitor, na medida do seu desenvolvimento e no ambiente em que vive e frequenta, pode escolher textos a partir de seus interesses. Sem dúvida, há textos literários e não literários. Ambos circulam pela sala de aula, no entanto, o professor, por meio de uma mediação consciente, precisa saber discernir qual é o momento para cada um. A escola precisa cultivar o poder do leitor, em especial do leitor que discorda e que argumenta, pois, na mania de fazer tudo “prazeroso”, alguns professores caem na tentação das facilidades encurtadas, superficiais e passageiras, que nada contribuem para a formação do aluno. Para Lajolo,

numa última perspectiva, o desencontro literatura/jovens que explode na escola parece mero sintoma de um desencontro maior, que nós – professores – também vivemos. Os alunos não leem, nem nós; os alunos escrevem mal e nós também. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada. E o bocejo que oferecem à nossa explicação sobre o realismo fantástico de Incidente de Antares ou sobre a metalinguagem de Memórias Póstumas de Brás Cubas é incômodo e subversivo, porque sinaliza nossos impasses (LAJOLO, 2001, p. 16).

Então, antes de perguntar o que os alunos leem, é sempre imprescindível perguntar o que os professores leem, pois, o que ocorre é que um professor mal preparado forma mal o aluno. Se ele não aprendeu a ler, não fará os alunos aprenderem a ler. E, conseqüentemente, atividades inadequadas serão realizadas dentro da sala de aula.

### **Considerações finais**

Para concluir, mesmo que provisoriamente, é preciso observar que o trabalho que envolve a mediação da leitura literária requer olhares amplos, que reconheçam a multidimensionalidade do ser humano.

A linguagem literária está envolvida na estrutura histórica da linguagem; enfatiza a consciência do próprio signo e tem aspecto expressivo e pragmático. É sempre polissêmica, ambígua, aberta a várias interpretações.

A literatura, como fenômeno artístico, linguístico e histórico-social, calcado na liberdade de criação e na fantasia, proporciona, ao seu leitor, um olhar diferenciado sobre os diversos ângulos da realidade, daí que a maneira de abordar em sala de aula apareça como questão emergente.

As atividades que envolvem a leitura precisam ser apresentadas à criança/leitor enquanto ato estimulante, atraente, interessante, prazeroso, dando ênfase ao ludismo e à versatilidade. O professor que planeja seu trabalho com a leitura estará contribuindo para que o aluno participe da descoberta do real, que o poder imagético do texto desencadeia, e do prazer da exploração dos recursos da linguagem, que todo texto estético mobiliza.

## Referências

- AGUIAR, V. T. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CAMPOS, M. I. B. **Ensinar o prazer de ler**. São Paulo: Olho d'água, 2005.
- COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PERROTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.
- SILVA, L. L. M. S. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- WALTY, I. L. C. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ZILBERMAN, R. **Literatura infantil na escola**. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.

---

Recebido em: 08.08.2016

Aprovado em: 29.08.2016

**Para referenciar este texto:**

AZEVÊDO, Nelma Menezes Soares; SANTIAGO, Ellen Marques Guimarães. A escolarização do texto literário: adequando a experiência estética ao contexto escolar. **Lumen**, Recife, v. 25, n. 1, p. 53-63, jan./jun. 2016.