

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE LEITURA NAS AULAS DE LITERATURA INFANTIL

Renan Isse (UERJ)¹

RESUMO: não é raro que o professor de língua portuguesa encontre obstáculos para o trabalho com o texto literário em sala de aula. Em decorrência de um processo ineficaz de letramento, os alunos não demonstram capacidade suficiente para seguir suas leituras com autonomia. Nesse sentido, apresentaremos considerações sobre o que Rildo Cosson (2014) define como letramento literário enquanto prática de leitura privilegiada em oposição à leitura simples, além de abordar as influências de práticas de escolarização adequadas e inadequadas da literatura, propostas por Magda Soares (2006). Esse artigo, portanto, visa demonstrar que a formação de leitores proficientes acontece apenas se estes se puserem ativamente frente ao texto lido, isto é, caso os conhecimentos prévios, experiências de mundo e bagagem literária sejam engajados durante o momento da leitura, como defendem Vera Aguiar (2006) e Angela Kleiman (1989). A partir da contribuição de autores reconhecidos, indicaremos que a postura ativa do leitor é capaz de ressignificar o texto cuja leitura lhe foi atribuída.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; Leitura; Escolarização; Letramento Literário; Leitor.

ABSTRACT: it is not rare that the Portuguese teacher finds obstacles to work with the literary text in classroom. Due to an ineffective literacy, students do not demonstrate capacity enough to continue their readings with autonomy. In this sense, we present some considerations about what Rildo Cosson (2014) defines as Literary Literacy as privileged reading practice in opposition to the simple reading, as well as present the influences of proper and improper schooling practices, as proposed by Magda Soares (2006). This article, therefore, aims to demonstrate that forming proficient readers happens only if they put themselves actively in front of the text, that is, only if the previous knowledge, world experiences and literary background are put together during reading, as Vera Aguiar (2006) and Angela Kleiman (1989) defend. From renowned authors' contribution, we indicate that the reader's active behaviour is able to create new meanings to the text whose reading they have been assigned to.

KEYWORDS: Children literature; Reading; Schooling; Literary Literacy; Reader.

INTRODUÇÃO

A literatura infantil foi considerada o veículo fundamental para a transmissão de valores sociais para as crianças. Elementos lúdicos, como a presença do maravilhoso, temas que despertam a curiosidade infantil e a presença de releituras de mitos e elementos do folclore contribuíram muito para que os pequenos leitores pudessem compreender as mudanças de pensamento ditadas pelas sociedades em constante modificação. Nesse sentido, é possível

¹ Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), email: renanisse18@gmail.com.

aproximar a mente imatura das crianças à mente popular, devido às dificuldades de compreensão de certos conceitos abstratos.

Tendo em vista as peculiaridades da mente popular (rudimentar) e da infantil (imatura), compreende-se que a *linguagem poética* (ou literária em geral) tivesse sido utilizada, desde os primórdios (através dos rituais, por exemplo), para transmitir *padrões de pensamento* ou *de conduta* às diferentes comunidades. Uma vez que tais valores ou padrões (de natureza social, ética, política, artística, econômica, religiosa, etc.) são essencialmente *abstratos*, dificilmente poderiam ser compreendidos ou assimilados por mentes que vivem muito próximas da natureza sensorial, do concreto e, como tal, propensas a conhecerem as coisas através das emoções e da experiência concreta (COELHO, 2000, p. 43. Grifos da autora).

Nelly Novaes Coelho (2000) apresenta um breve panorama histórico em que defende que a literatura infantil possui duas concepções basilares: ou ela é contemplada como objeto artístico-literário, e, portanto, dotada e analisada a partir do viés da literariedade e guiada pelos preceitos da Teoria da Literatura e da Crítica Literária enquanto disciplinas norteadoras do saber literário, ou é contemplada como instrumento didático-pedagógico, sendo atrelada sempre a fins educacionais e desempenhando seu papel com maestria na escola.

Em outras palavras, cabe-nos propor a seguinte discussão: a literatura possui fins “útil” ou “dulci”? (COELHO, 2000) Dessa forma, qual deve ser a sua função primeira: informar ou divertir? Não tomaremos partido de nenhuma das vertentes indicadas, mas nos propomos a justificar que, qualquer que seja a posição adotada, a prática de leitura é peça-chave para a compreensão abrangente do texto.

1. AS DUAS CONCEPÇÕES DE LITERATURA INFANTIL

Desde o seu surgimento, a Literatura Infantil apresenta-se por um caminho duplo: ao mesmo tempo em que é arte, e deve, portanto ser lida como tal, muitas vezes ela é reduzida a um mero veículo transmissor de ensinamentos. Apesar de ser claro que sua função, no momento de seu nascimento, era ensinar valores culturais e sociais aos leitores em formação, quando a literatura adquire seu *status* de objeto artístico, esse seu lado não pode ser abandonado para que ela atue apenas como um boletim informativo numa linguagem simplificada e acessível para os leitores do público infantil.

Aquilo que determina qual lado abordar não é o simples desejo do escritor, mas algo mais amplo: a tendência social do momento em que ele escreve. Entre os dois extremos, há, porém o meio termo: textos em que tanto o divertir quanto o ensinar se fazem presentes, ainda

que em doses variáveis. Predomina um sobre o outro dependendo, nesse caso, tanto da opção do autor quanto do momento temporal em que autor e obra se inscrevem.

Nesse sentido, retomamos as duas abordagens em que se apresenta a Literatura Infantil ao público nos dias de hoje. Há um viés que defende a problematização do tema. No caso particular do texto literário voltado para crianças, problematizar o tema é propor a mudança da consciência de mundo do leitor a partir da provocação de emoções através das palavras, e nesse aspecto, devemos compreendê-lo como manifestação artística. Essa abordagem ganha força em momentos de transformação, ou seja, aqueles em que um modelo social substitui o outro. Dito isso: "[...] o ludismo (ou o descompromisso em relação ao pragmatismo ético-social) é o que alimenta o literário e procura transformar a literatura na *aventura espiritual* que toda verdadeira criação deve ser". (COELHO, 2000, p. 47. Grifos da autora).

Igualmente bipartido é o posicionamento de quem discute o comportamento da criança em uma renovação do modelo social. Aqueles que defendem uma total transformação dos valores dizem que a literatura deve ser vista como entretenimento apenas, e argumentam que a atividade lúdica é capaz de renovar o pensamento infantil, mesmo com a consolidação de certas estruturas sociais (COELHO, 2000).

Já aqueles que consideram que a criança deve ser preservada da movimentação social em questão defendem que o objetivo da literatura deve ser ajudar o público infantil ao fornecer-lhe fatos comprováveis e situações já consolidadas, ou seja, a literatura deve ser capaz de apresentar valores consagrados por uma sociedade anterior a fim de evitar o confronto com os valores que estão sendo propostos atualmente (COELHO, 2000).

Por outro lado, quando o texto se apresenta como veículo cuja função é reforçar o *status quo* político, social e ideológico ou quando ele vem disfarçado por uma intenção educativa (escolarizado), tal texto se mostra como manifestação pedagógica ou didática, cuja intenção é basicamente voltada ao ensino. Nesse sentido, quando um certo sistema se impõe como absoluto e vigente, a intenção pedagógica se faz dominante no contexto literário infantil de sua época, pois sua intenção é disseminar os valores que devem ser assimilados pelas novas gerações de leitores.

Tal controvérsia, no entanto, não deve ser vista como novidade nos debates da área, pois ambos os posicionamentos já se mostram atuantes desde o nascimento da Literatura Infantil. Nos dias atuais, o que se vê é a predominância de um viés sobre o outro. Os livros produzidos atualmente, na sua grande maioria,

[...] predomina a *gratuidade* (livros que, em lugar de serem divertidos, como se pretendem, são apenas tolos e cacetes, ou, então, fragmentados e sem sentido). Ou então são obras sobrecarregadas de informações corretíssimas, mas que, despidas de fantasia e imaginação, em lugar de atrair o jovem leitor o afugenta. (COELHO, 2000, p. 48. Grifos da autora.)

A crítica é clara e manifesta: o modo que se apresenta a maior parte da literatura infantil nos dias atuais não funciona. Quando se pende muito para um lado da balança, o outro é deixado de lado. Não há nada de errado em priorizar o aspecto lúdico ou o informativo, mas a presença do aspecto desfavorecido deve se fazer presente, nem que seja como *background* que permita o desenvolvimento pleno daquele que foi priorizado na obra.

Já nos casos excepcionais, a que a autora se refere como alta categoria da produção literária para crianças e jovens, essa tipo de produção

[...] com rara felicidade conseguiu equacionar os dois termos do problema: literatura para divertir, dar prazer, emocionar... e que, ao mesmo tempo, ensina modos novos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir, criar... E principalmente se mostra consciente de que é pela invenção da linguagem que essa intencionalidade básica é atingida... (COELHO, 2000, p. 48-49).

Notam-se, portanto, os dois polos em que oscila a produção atual de Literatura, sobretudo a Infantil. O fato de a literatura ser um objeto pertencente a uma realidade de mundo e a uma sociedade específica é o que explica essa constante oscilação do pêndulo, ora voltado para as intenções educativas, ora para as intenções artísticas. O ponto de convergência entre ambas é o uso que delas se faz para desenvolver as estratégias e práticas de leitura do aluno.

2. SUPERAR A LEITURA SIMPLES: O LETRAMENTO LITERÁRIO

Qualquer que seja o viés adotado – literatura como arte ou literatura como transmissão de valores – é a escola o local ideal para que a obra literária seja melhor explorada, pois a escola e os profissionais que trabalham com a literatura possuem técnicas que facilitarão o contato do aluno com a obra.

Rildo Cosson (2014) apresenta uma situação particular em que a escola de seus filhos propôs um programa de leitura baseada na troca de obras literárias selecionadas por um especialista em Literatura Infantojuvenil. O papel de incentivador da leitura ficaria a cargo da família, que também fiscalizaria o processo de leitura apenas para dar seguimento ao projeto escolar. Tão logo os alunos finalizassem o livro que lhes foi assinalado, eles deveriam trocá-lo com um colega para dar sequência à proposta da escola. Quando Cosson indagou à coordenadora responsável pela autoria do projeto o que seria feito assim que a leitura fosse

realizada, a profissional lhe respondeu que os alunos trocariam de livros entre si apenas para que completassem a leitura de todas as obras destinadas à sua turma.

O que mais lhe indignou foi

[...] aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, *apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola*. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca *a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário*. (COSSON, 2014, p. 26. Grifos nossos).

Nesse sentido, vemos que os conceitos de leitura simples e letramento literário são processos nitidamente distintos entre si; além disso, nota-se também que a escola, enquanto instituição pedagógica e didática por natureza, deve se voltar ao letramento literário enquanto prática escolar, e não à leitura simples, que é um tipo de leitura que visa à diversão e ao entretenimento apenas. (ISSE, 2020)

Dando sequência à proposta, tomamos a ideia de Aguiar (2006), que considera a leitura como um grande jogo, cujas peças e regras são dadas ao leitor pelo autor do livro. O processo de união e montagem de tais peças, no entanto, pertence única e exclusivamente ao leitor, pois é ele o responsável por ressignificar o texto e as relações que fará com os conteúdos que possui.

Para conceber esse viés colaborativo da leitura, ressalta-se que, por mais completo e bem esclarecido que um texto seja, ele jamais fala por si só; são os mecanismos de interpretação e a articulação de todos os níveis de conhecimento prévio que farão com que o texto lido e o leitor dialoguem (KLEIMAN, 1989; COSSON, 2014). Nesse sentido, é o desenvolvimento das práticas e estratégias de leitura que ditarão como o aluno deve se comportar frente à leitura. Além disso, o viés colaborativo da leitura e da interpretação permitem que todo o conhecimento prévio e extraescolar do aluno seja valorizado enquanto bagagem cultural que pode ser utilizada para extrair o máximo de relações possíveis entre o texto lido e a sua experiência particular.

Apesar de a leitura mostrar-se como uma prática solitária, pois se manifesta na relação individual entre o leitor e o texto lido, ler na verdade é uma atitude solidária, pois ao articular os conhecimentos prévios, textuais e de mundo, o leitor troca sentidos internos – oriundos de sua leitura e visão de mundo – e externos, que são adquiridos por influência de práticas sociais e compartilhamento de visões de mundo coletivas. A leitura solidária, portanto, é um momento de conversa entre autor e leitor mediada pelo texto. (GERALDI, 2011; COSSON, 2014)

O sentido de um texto só se completa quando o leitor aceita as influências e as articula ao seu processo de leitura, para completá-lo, expandi-lo, incrementá-lo ou até quebrá-lo,

problematizá-lo e ressignificá-lo a partir da voz presente em outros textos. Dessa forma, retornamos à dicotomia leitura simples e letramento literário para nos debruçar no viés interpretativo e colaborativo da leitura.

Ler um texto não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1892, p. 59 apud GERALDI, 2011, p.91).

Raquel Villardi (1999) faz uma breve introdução sobre o que é ler. Em suas palavras, a definição apressada que se tem indica que ler é basicamente conseguir identificar ou decodificar palavras, de modo que basta ser alfabetizado para saber ler. Essa definição se assemelha àquilo que Cosson (2014) indica como leitura simples, pois esta propõe uma simples decodificação dos sintagmas que são apresentados em forma de texto, como se o objetivo da leitura fosse decifrá-los todos para, a partir deles, adivinhar o sentido que vem expresso nas suas palavras.

A leitura simples, contudo, não consegue dar conta de que o leitor seja o mediador das informações já possuídas e das informações novas que se apresentam a ele no texto lido. Esse tipo de leitura, quando dirigido às obras literárias, demonstra um olhar sobre a literatura que visa indicar que os livros infantis são meras distrações e formas de entretenimento.

Nas palavras de Lajolo (2000), validar as práticas de leitura simples enquanto comportamento a ser adotado em sala de aula é uma atitude não apenas limitante, mas também tendenciosa, uma vez que esse tipo de leitura

[...] não só descompromete o estado das responsabilidades pela qualidade do ensino, como reforça o caráter reprodutor da escola, na medida em que tira da responsabilidade do professor, em diálogo com seus alunos e com suas leituras, o planejamento das atividades de leitura em que vai engajar-se com sua classe. (LAJOLO, 2000, p. 73)

O letramento literário, por outro lado, rompe com essa ideia de leitura simples, ao propor a construção de sentidos através da apropriação feita da obra literária. Em outras palavras, é o emprego de estratégias de leituras a fim de ampliar a significação do texto lido com a participação de outros que já foram lidos. Nesse contexto, reforça-se a importância das escolas e do professor especialista em leitura ou literatura, uma vez que o profissional adequado conseguirá fornecer aos alunos os instrumentos de que eles precisarão para extrair o máximo possível do texto, a partir da bagagem cultural desenvolvida pelo próprio aluno. Não apenas fornecendo informações extras, mas sabendo trazer para o contexto escolar as experiências

extraescolares do aluno, o professor certamente impactará positivamente o desenvolvimento das habilidades de leitura do estudante.

Ao conceber a escola como o lugar ideal para que o letramento literário se desenvolva, Cosson (2014) defende que a proposta da escolarização da leitura não deve refletir um cerceamento e limitação das leituras possíveis pelos alunos; o privilégio da escola em receber a prática se justifica por haver, no corpo docente, profissionais especializados para apresentar a leitura de modo a não interferir ou limitar as contribuições dos estudantes. Ao agenciar e facilitar o contato com a obra, o professor deve apontar caminhos para que os alunos proponham a sua compreensão de leitura por conta própria e sejam capazes de verificá-la ao final do texto. (COSSON, 2014)

Além de um caráter solidário, a leitura também pode ser vista como um processo interativo, no que diz respeito ao recebimento das influências dos diversos níveis de conhecimento – linguístico, textual e de mundo. Nesse sentido, se não houver um efetivo engajamento de todos os níveis de conhecimento já citados, a compreensão não se dará.

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente (KLEIMAN, 1989, p. 25. Grifos da autora).

Uma vez que se compreenda a verdadeira importância da promoção de estratégias de leitura que visem à criação de leitores proficientes, e que, para tanto, a escola não deve adotar outra metodologia de ensino de leitura que não seja o letramento literário (COSSON, 2014), o espaço destinado à leitura simples diminuirá gradativamente até que ela seja relegada ao ambiente domiciliar, como proposta de entretenimento. Adotar técnicas que favoreçam o letramento literário em sala de aula significa contribuir na formação de leitores capazes de articular o conhecimento já possuído à leitura feita e, além disso, enriquecê-la e ressignificá-la com as contribuições de tudo de que já dispunha anteriormente.

3. A ESCOLARIZAÇÃO VOLTADA ÀS PRÁTICAS DE LEITURA

Escolarizar a Literatura Infantil significa transformá-la em objeto escolar, ou seja, apropriar-se dela para atingir objetivos educacionais. É importante salientar, no entanto, que apesar de toda a estigmatização que o termo “escolarização” recebe, trata-se de algo inevitável, uma vez que a tendência da escola é justamente essa: tomar o objeto de estudo para si com a

proposta de didatizá-lo e, portanto, manipulá-lo e adaptá-lo às suas intenções pedagógicas. O que é de fato passível de crítica é um processo inadequado de escolarização da literatura. (SOARES, 2006)

Nas palavras da própria autora, a escolarização

[...] adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES, 2006, p. 47).

Qualquer tipo de escolarização inadequada são propostas que se voltam para o texto como instrumento para o ensino de qualquer outro assunto que não seja a leitura ou a literatura. Nota-se, frequentemente, nos mais diversos livros didáticos e apostilas de ensino, o uso do texto como veículo de ensino de conceitos e regras gramaticais e ortográficas, a partir de uma visão de língua mais voltada à metalinguagem e à normatização do que às competências leitoras e pragmáticas da comunicação.

Quando a escola opta por valorizar a experiência de mundo, as leituras prévias e qualquer tipo de conhecimento prévio a respeito do tema do texto lido para, ao final do processo, articulá-los à leitura proposta, o processo de escolarização se dará de forma adequada. Tomar o livro de literatura como centro da aula a que se propõe e verificar, não apenas as práticas de leitura, mas as suas manifestações poéticas, afastam a metodologia abordada em sala dos processos equivocados de escolarização da literatura.

Soares (2006) apresenta três instâncias principais de escolarização da literatura: a biblioteca escolar, a leitura guiada e orientada por professores e o uso de textos como componente da aula de língua materna. A concentração de suas críticas recai majoritariamente na última instância, mas algumas considerações são feitas sobre as primeiras.

No que diz concerne à biblioteca escolar como instância de escolarização da literatura, deve-se repensar o modelo de organização e acesso aos livros por parte dos alunos e funcionários. A limitação ao acesso físico e as restrições da posse de cada livro devem ser rediscutidas. Além disso, a seleção e exposição de certos livros como mais acessíveis, ao passo que outros ficam mais escondidos, tem muito a dizer sobre a ideia que se faz do contato com o texto literário na biblioteca escolar. (SOARES, 2006)

A segunda instância de escolarização que a autora critica diz respeito à leitura. Muitas vezes, a escola propõe a leitura como atividade de entretenimento, voltada para o lazer. Sempre que os professores de língua materna assinalam um livro para leitura, a proposta deles é a

escolarização, ou seja, transformar tal livro em objeto escolar, promover uma avaliação que demonstre e comprove a qualidade da leitura feita. Nesse caso, mais uma vez se salienta que o uso da literatura em sala de aula apresenta uma escolarização inevitável. (SOARES, 2006).

A maior parte das críticas da autora se destina ao uso que se faz do texto literário como instrumento voltado para o ensino de língua materna, a terceira instância de escolarização inadequada, segundo Soares (2006). O caráter poético da literatura enquanto manifestação artística se perde e o texto passa a ser analisado apenas como suporte para outras finalidades que não são as de desenvolver a prática leitora ou a valorização da literatura. É, portanto, uma forma de: "[...] escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler". (SOARES, 2006, p. 47).

A crítica é contundente. Ao se apresentar uma poesia como suporte para o ensino de ortografia, por exemplo, as potencialidades sonoras, rítmicas, entre outras, são postas de lado para valorizar elementos que poderiam ser contemplados com o uso de qualquer outro gênero textual. Quando se usam fragmentos de textos literários, frequentemente eles se apresentam de forma atextual, isto é, sem demonstrar coerência ou coesão ao longo das linhas. Trata-se de um simples “ajuntamento” de palavras apresentado como instrumento que visa discutir algum aspecto linguístico em específico.

A adoção de livros didáticos corrobora bastante com práticas inadequadas da escolarização literária. Amparada no viés de propor os mais diversos gêneros textuais para que o aluno se familiarize, frequentemente esses livros didáticos propõem um grande desserviço ao ensino da literatura. Apresentar gêneros literários de forma fragmentada, retirar o texto literário do seu suporte privilegiado – o livro de Literatura Infantil – para colocá-lo em um livro que não valoriza o lado imagético-visual que o suporte original se ancora, entre outras práticas inadequadas, são formas de minar o contato do aluno com a Literatura.

Uma prática adequada de escolarização literária é aquela que, portanto, conduz de forma eficaz às práticas de leitura literária que ocorrem tanto no texto quanto no lado social da leitura e às atitudes e valores do tipo de leitor que se busca formar em sala de aula. (SOARES, 2006).

Ressalte-se, no entanto, que defender a escolarização da literatura como etapa fundamental para o desenvolvimento das práticas de leitura em aulas de literatura infantil não significa que a escola e os professores limitarão a experiência dos estudantes quando estes entrarem em contato com a obra literária. Cabe à instituição e ao seu corpo docente fornecer aos alunos as melhores possibilidades de incentivá-los e estimulá-los a seguir seu próprio caminho enquanto leitores. Conforme defende Cosson (2014), as etapas de leitura que propõe

em sua sequência básica não buscam apresentar uma leitura única da obra, mas apenas apresentar elementos que possam nortear o mergulho do leitor nas páginas do livro a ser estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Kleiman (1989) propôs uma investigação cujo resultado lhe indicou a importância da articulação de conhecimentos ao mergulhar na leitura de um texto. A autora constatou que: "[...] Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente". (KLEIMAN, 1989, p. 25).

Eis a importância do processo de letramento literário, proposto por Cosson (2014). Qualquer outro tipo de leitura que não exija uma postura ativa do leitor ou que sequer engaje os conhecimentos prévios que ele já possui no contato com o texto novo resultará uma leitura simples. E quanto a isso, a pesquisa de Kleiman (1989) já apontou que a leitura simples não predispõe compreensão, pois não há a mediação entre os saberes prévios do leitor e o conteúdo novo apresentado. A leitura simples, portanto, anuncia que em breve haverá o esquecimento do conteúdo lido.

Por mais bem escrito e esclarecedor que seja, um texto jamais falará por si só. Ele necessita que o leitor atue ativamente e articule todos os conhecimentos prévios que já possui para que, quando interagir com o texto diante de si, ele seja capaz de criar as inferências e as relações de que necessita para ressignificar a leitura.

Os conteúdos dos textos, entretanto, só adquirem sentido, como expusemos teoricamente, quando expostos à investigação de quem lê, isto é, eles vivem através da regência do leitor. O que importa, então, não é o texto em si, mas o uso que a ele se dá. Por tais vias, queremos salientar o caráter socializador da literatura [...] (AGUIAR, 2006, p. 254).

Nesse aspecto, retomamos a ideia de que “o texto literário é um organismo preguiçoso” (AGUIAR, 2006, p. 242). Ora, se ele não fala por si só, como o leitor deve extrair as informações dele? É evidente que propor o desenvolvimento de estratégias e práticas de interpretação e leitura, principalmente tomando por base o letramento literário em detrimento da leitura simples (COSSON, 2014), é a forma com a qual a escola deve comportar-se frente ao ensino da leitura para conseguir formar leitores críticos, proficientes e capazes de compreender os textos que lhes são atribuídos.

Torna-se claro, portanto, que a influência de boas práticas de leitura e uma escolarização adequada do texto literário têm muito a acrescentar ao ensino e ao estudo da Literatura Infantil na escola. Tais propostas, além de contemplarem tanto o viés literário quanto o artístico do texto, também o valorizam como suporte para a aplicação e o desenvolvimento de práticas de leitura, a partir da substituição da leitura simples pelo processo de letramento literário em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera. "Leitura literária e escola". *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.235-255.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Prática da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa. Literatura infantil e escola: a escolarização do texto. *In*: LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2000. p.66-74.

ISSE, Renan. "O letramento literário e a escolarização da literatura infanto-juvenil". **Caderno seminal digital**. Rio de Janeiro, nº 35, v. 35, jul/dez. 2020.

SOARES, Magda. "A escolarização da literatura infantil e juvenil". *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.17-48.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

Recebido em: 26/05/2021

Aprovado em: 11/07/2020

Publicado em: 12/08/2021