

A LEITURA COMO FUNÇÃO PEDAGÓGICA: O LITERÁRIO NA ESCOLA

Clarice Fortkamp Caldin

Resumo

O literário e o pedagógico estão imbricados na literatura infantil desde seus primórdios. A escola, ao priorizar o didático em detrimento do lúdico em textos para crianças, transforma a leitura em função pedagógica. Entretanto, arte e educação podem ser parceiras na fruição literária, se a escola fornecer às crianças os estímulos adequados à leitura.

Palavras-chave: Leitura – Função Pedagógica; Literatura Infantil; Escola e Leitura

1 INTRODUÇÃO

Desde o século XVII, tem sido objeto de polêmica a questão da literatura infantil pertencer à arte literária ou à área pedagógica. Após percorrer a fortuna crítica desta problemática, pode-se pensar que os textos para crianças pertencem tanto à literatura quanto à pedagogia, pois eles provocam emoções e servem de instrumento educativo.

A exemplaridade implícita nas narrativas para crianças obscurece, muitas vezes, o caráter estético e literário desses textos. Tal caráter, entretanto, está presente mesmo que timidamente, poder-se-ia mesmo dizer envergonhado desse jogo lúdico e sedutor.

Porém, acima desta polêmica é incontestável que os elementos que estabelecem a arte – a invenção, a interpretação, a liberdade – são os mesmos que permeiam a infância, e, por esse motivo, a criança está muito perto da arte.

Lembrando que a arte literária é um dos caminhos para aprender a aprender, para descobrir os mistérios e os encantos da vida, não é estranha a função pedagógica da literatura infantil. Tal função implica o dirigir e o orientar o uso da informação e implica também o crivo da escola e da biblioteca no controle da

escolha dos textos pelas crianças. Dessa forma, a criança é “conduzida” ao entrar no universo ficcional. Colaboram para isso ainda, a família e o mercado livreiro.

Aliado ao texto, que, sob a tutela da escolha da escola - professor e bibliotecário - a maior parte das vezes contém mensagens formadoras, a ilustração contribui para explicitar as características físicas e morais das personagens, conduzindo a identificação com o herói e a rejeição ao vilão. Assim, explicam Maria José Palo e Maria Rosa de Oliveira (1998), a ilustração desempenha também uma função pedagógica na medida em que confere veracidade à narração, condiciona o entendimento da intriga e fornece modelos comportamentais. A imagem, então, procura sintetizar a mensagem para a criança, muitas vezes impedindo que sua leitura seja polissêmica, pois a imaginação já foi suprida pela ilustração.

Ao afirmar que a leitura é uma questão pedagógica, Eni Orlandi (1996), mostra também que a escola encara a leitura como um instrumento útil ao aprendizado, desprezando sua função lúdica. Ao propor uma forma de leitura homogênea, privilegia a classe média em detrimento dos alunos de baixa renda. Acrescenta que a ideologia escolar enfatiza a leitura parafrásica e ignora a leitura polissêmica, recusando ao leitor a participação no texto. Também, ao ignorar o fato de que o aluno convive com outras formas de linguagem que não a verbal, a escola legitima leituras – sendo a ideal a que o professor assim acredita – privando o aluno de manifestar suas outras leituras - as vivências com as outras formas de linguagem.

Em que pese que a leitura pedagógica muitas vezes desconsidera as ambigüidades de sentidos, está presa às amarras do sistema e deixa o aspecto lúdico obliterado pelo caráter didático, a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do despertar para a leitura.

O presente artigo apresenta algumas ponderações sobre o pedagógico e o literário na literatura infantil, o papel da escola na leitura de textos literários para crianças, e, o didatismo nos livros infantis brasileiros.

2 O PEDAGÓGICO E O LITERÁRIO NA LITERATURA INFANTIL

Vale pontuar alguns aspectos do problema de imbricar o pedagógico com o literário na literatura infantil. Por exemplo, Charles Perrault, em *Histoires ou contes du temps passé avec des moralités*, escrito em 1697, tem a intencionalidade pedagógica de transmitir valores morais à criança do século XVII, recém-descoberta na sua particularização. Essa criança, vista sob uma nova óptica, recebeu não apenas vestimentas e brincadeiras diferenciadas, como também e principalmente uma educação escolar, religiosa e familiar que permitiu moldá-la aos ideais dos adultos (CALDIN, 2001).

Com objetivo pedagógico é que foi criada a literatura infantil, formadora por excelência do intelecto e da moral da criança, que é considerada inocente, frágil e totalmente dependente do adulto.

O modelo narrativo para crianças, então, reveste-se de uma pedagogia do terror, em que o único sentimento forte é o medo do castigo. Por esse motivo, as personagens “más” são punidas severamente.

Observa-se que o maniqueísmo está sempre presente como ensinamento moral e a ordem/desordem permeiam toda a narrativa. A ordem se configura como o belo e o bem e a desordem, com o feio e o mal.

Às personagens-tipo que incorporam o mal, restam dois caminhos: ou se arrependem e se regeneram, ou são castigadas com a tortura ou a morte. Esse clima de terror é passado tranqüilamente nos textos infantis, em nome da moral e da educação. Legitima-se como o poder do adulto na punição de comportamentos indesejáveis e que devem ser extirpados a todo custo. Nem sempre danosa, a culpa muitas vezes é apenas a curiosidade ou a desobediência à autoridade dos mais velhos, que deve ser acatada sem questionamentos.

Um marco de ruptura com esse modelo, é fornecido por Lewis Carrol, com *Alice no país das maravilhas*, que rompe com o didatismo da literatura infantil francamente utilitária e,

pelo *Nonsense*, instaura o lúdico, no que é seguido por outros autores (CALDIN, 2001).

A criança, hoje, neste início do século XXI, não é mais considerada ingênua, indefesa ou totalmente dependente. Participa das mesmas recreações do adulto, tais como televisão, jogos difíceis de computador e internet. Tem consciência de sua sexualidade, é questionadora e crítica. Além disto, não se submete passivamente à autoridade e não aceita a leitura dirigida e dogmática.

A mudança dos tempos e a mudança de paradigmas têm profundos reflexos na literatura em geral e particularmente, na literatura infantil. É por esse motivo que Nelly Novaes Coelho (1987) afirma que a literatura infantil vai sendo “despejada” na criança ao sabor dos ventos de mudança: se for época de consolidação de valores, ela terá sempre intencionalidade pedagógica; se for época de crise de valores, ela será arte, ludismo, descompromisso; por outro lado, quando o movimento é de renovação, a literatura infantil é informativa.

3 O PAPEL DA ESCOLA NA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS PARA CRIANÇAS

Não se pode negar que a leitura de textos literários para crianças passa, predominantemente, pela escola.

A educação clássica, que enfatiza a formação intelectual, valoriza o texto e se constitui na origem do atual sistema escolar, surgiu na Grécia, no século V a.C.

De início utilizava apenas a linguagem verbal e a linguagem corporal, direcionada aos nobres guerreiros – a chamada educação integral. Provavelmente, eram narrados de forma oralizada os poemas épicos de Homero, como incentivo aos que em breve entrariam na batalha.

A escrita, por essa época, era de uso exclusivo dos escribas. O nascimento da escola coincidiu com o desenvolvimento da filosofia, da história, da medicina, da retórica, da política, do teatro, da poesia e com a expansão da

escrita. Mesmo Platão, que condena a escrita como veneno da memória, utiliza-se da primeira para eternizar sua obra.

Paralela à escrita, desenvolveu-se a leitura. Crê-se que as primeiras bibliotecas públicas destinavam-se, sobretudo, a suprir os professores e alunos. De fácil circulação em virtude do baixo custo do livro à época de Platão e durante a dominação do império romano, o livro, na baixa idade média ficou restrito aos mosteiros e aos noviços alfabetizados que se tornavam copistas.

Os manuscritos escondidos nos mosteiros só começaram a circular com a entrada de alunos leigos nas escolas monásticas. Com o advento das universidades, no século XII, o livro transformou-se em instrumento de trabalho, sendo copiados mais e mais textos, preferencialmente revisados pelos professores. Com a ascensão da burguesia e o enfraquecimento do feudalismo, a leitura não era mais privilégio de poucos. Na sua ânsia de ter acesso ao saber anteriormente restrito aos nobres, e ao *status* advindo disso, a burguesia privilegiou a escola e a difusão dos livros (MESERANI, 1995).

Dessa forma, a escolarização, tornada obrigatória a partir do século XIX, institucionalizou o ensino e proporcionou o direito à educação às crianças das camadas populares. Propiciou o desenvolvimento lingüístico da criança por meio da leitura e uma compreensão do mundo.

Para Regina Zilberman (1985), a emergência da classe burguesa trouxe um novo conjunto de valores: a promoção de um governo sem influência da aristocracia, ascensão na sociedade, a livre iniciativa e a educação pessoal. Esse último é a alavanca para a promoção do ensino e, conseqüentemente, da leitura. As artes se modificaram: a epopéia foi substituída pelo romance; apareceram os tratados de pedagogia e a literatura infantil.

Assim, pode-se dizer que a criança, cujo contato com o mundo se faz pelo ouvir e pelo ver, ganha o texto escrito por meio da escola e tem acesso à cultura que o adulto usufrui. Presa, entretanto, à ideologia dominante, a literatura infantil

transforma-se em instrumento pedagógico, ao transmitir os valores vigentes como forma de garantir sua perpetuação.

O modelo burguês de ensino propicia à criança o contato com a literatura infantil recheada de ensinamentos, de normas e de moralismo. Entretanto, a visão de mundo do adulto é passada à criança com alguma condescendência: a inserção de animais e fadas na narrativa ficcional, que servem como disfarce do autoritarismo e valores adultos. Dessa forma, camuflada e temperada com seres que interessam à criança e aguçam sua imaginação, a literatura infantil se constitui como um suporte pedagógico institucionalizado.

É fato que, na escola, dá-se uma gradativa, mas irreversível democratização do saber, pois é pela alfabetização que a criança desenvolve o ato de ler, decodifica os sinais escritos e atribui significados ao texto.

A escola, entretanto tem cometido um grave erro: ensina a leitura como um ato mecânico. Uma vez que a criança aprende a ler, não esquece o código, mas, perde a assiduidade pela falta de incentivo, de recursos e de informação sobre a importância da obra literária. Lê anúncios, *out-doors*, placas – mas não lê literatura. Isso se deve, em parte, ao fato de a escola operar basicamente com a função referencial da linguagem, centrada sobre os referentes textuais, desprezando a função poética como capaz de contribuir ao desenvolvimento lingüístico.

Existe, entretanto, segundo Perrotti (1990, p. 65), “a crença generalizada na possibilidade de escola e biblioteca desempenharem um papel redentor para vencer a ‘crise da leitura’”, pois pelo seu caráter especializado, escola e biblioteca poderiam viabilizar o processo de leitura e da formação do leitor, bem como disponibilizar o acesso aos textos literários e incentivar o uso do livro.

Lembra Perrotti (1990, p.71-72), que colaboram com o desinteresse da criança pelo livro “o autoritarismo explícito das práticas escolares” que fornecem “modelos pedagógicos baseados na obediência do aluno a regras definidas pelo professor”.

Cumprir, também, que a escola se apropria da literatura infantil que, no mais das vezes, é produzida para a escola, no que Magda Soares (1999, p.17-18), chama de “literalizar a escolarização infantil” no sentido de “tornar literário o escolar”.

Para Soares (1999), constituem instâncias de escolarização da literatura infantil a biblioteca escolar, a leitura e o estudo de textos literários. A biblioteca escolar, que funciona como local de guarda e de acesso à literatura, organiza o espaço e o tempo da leitura, faz a seleção de livros e determina rituais e socialização de leitura. Por sua vez, a leitura escolarizada é sempre determinada e orientada por um professor e vem seguida de avaliação francamente explícita ou velada. Assim, não se lê por prazer, mas por dever. O estudo de textos literários incide, na maior parte, sobre fragmentos enxertados nos livros didáticos e contemplam o gênero narrativo e poemas. Ausentes quase sempre estão o teatro, a biografia, o diário, as memórias e as epístolas.

A respeito do livro didático, acrescenta Soares (1999, p. 42), “se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário” e que “propiciem à criança a vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele”.

Dessa maneira, a escolarização da leitura literária não é errada em si mesma, consistindo o erro em sua inadequada escolarização. A escola e a biblioteca deveriam descobrir uma adequada escolarização da leitura literária, ou seja, propiciar à criança uma vivência do literário, conduzir a práticas de leitura literária e formar leitores assíduos. Isso acabaria com a tensão existente entre o discurso pedagógico e o discurso estético no processo de escolarização.

Entretanto, em que pesem as desvantagens da leitura “conduzida” na escola, Eliana Yunes e Glória Pondé argumentam que “por trabalhar com o leitor desde seu primeiro contato com as letras, a literatura infantil efetivamente pode constituir-se na alternativa competente para a crise da educação

e da comunicação no mundo moderno”. Lembram ainda que “a passagem da oralidade à escrita exige o domínio do código específico, o dos sinais gráficos e suas combinatórias, isto é, carece de uma competência adquirida basicamente na escola”. (YUNES; PONDE, 1998, p. 52, 59).

A esse respeito, manifesta-se também Maria Antonieta Antunes Cunha (1999, p. 92), no dizer “de que a leitura tem enfoque equivocado na escola não há dúvida” mas, continua,
a menos que decidamos deixar a questão a cargo de acasos felizes, a nossa escola, é, sim, uma das últimas, se não a última oportunidade que têm a criança e o jovem de entrar em contato sistemático com a leitura, em especial com a literatura.

Ao ressaltar o caráter educativo da escola, necessário ser torna inserir a leitura literária como componente educador da criança. Assim, ao lado da aprendizagem instrucional que admite a mensuração, existe a aprendizagem expressiva, que contempla a análise, a avaliação e a transformação que admite a interpretação – campo por excelência da literatura, que pode ser explorado pela leitura de textos.

Daniel Pennac (1998, p.78) condena os currículos escolares que desestimulam e mesmo inibem o desejo de ler, ao dizer que “parece estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado”.

Vale lembrar que, muito embora seja a escola a instituição responsável pela alfabetização da criança, é o estado que determina a política de leitura a ser desenvolvida, tendo em vista as necessidades da sociedade. Tal ação pedagógica manifesta-se pelas diretrizes de ensino e pelos currículos, pela criação de bibliotecas públicas e escolares e pela divulgação de obras literárias infantis.

4 O DIDATISMO NOS LIVROS INFANTIS BRASILEIROS

O Brasil, ligado à tradição européia, desde seus primórdios tem feito circular as narrativas orais do folclore popular.

No Brasil Colônia essas narrativas, sempre de cunho moralizante, foram difundidas pelas escolas dos jesuítas. Com a reforma instituída por Pombal e a extinção das ordens religiosas, o ensino leigo vetou qualquer tipo de movimento cultural, visto como ameaça ao poder de Portugal.

Nelly Novaes Coelho (1995) mostra que com a vinda de D. João VI ao Brasil e a instalação da biblioteca nacional, houve uma mudança de mentalidade: os livros começaram a circular e se iniciou a tradução e escrita de obras literárias voltadas para a criança, mas sempre vinculadas à escola.

Com o romantismo, é dada ênfase ao “saber letrado” – privilegiou-se o culto da inteligência. Escritores e educadores preocuparam-se em organizar livros de leitura, que se consistiram na primeira tentativa de literatura infantil em nosso país. Caracteriza-se pela presença do nacionalismo, da inserção do maravilhoso, com conteúdo humanístico e moralizante.

É o que se pode observar nos livros de leitura que os estudantes brasileiros do século XIX já dispunham, dos quais pode-se citar, de acordo com Regina Zilberman (1997), *Tesouro dos meninos* - dividido em três partes: moral, virtude e civilidade; e *Leitura para meninos* - uma coleção de histórias morais relativas aos defeitos das crianças.

No período imperial, Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, lançou o *Método Abílio*, com o objetivo de desenvolver a leitura nos alunos. Apareceu a série de livros didáticos de João Kopke, que priorizava o livro de leitura como base de memorização e de linguagem oral elevada. No mesmo período, surgiu a seleta *Língua Pátria*, com autores consagrados. Impunha-se tal procedimento por acreditar que o gosto literário seria apurado se o aluno dispusesse de bons autores e se fizesse continuamente a leitura deles (ZILBERMAN, 1997).

A literatura infantil brasileira surgiu, realmente, no período de transição entre monarquia e república, na ascensão da burguesia, lembra Regina Zilberman (1985). Acrescenta que “o texto literário preenche uma função pedagógica, associando-se muitas vezes à própria escola” e isso “por semelhança (convertendo-se no livro didático empregado em sala de aula) ou contigüidade (o livro de ficção que exerce em casa a missão do professor)” (ZILBERMAN, 1985, p.97).

A revolução de 1930 e a criação do Ministério da Educação regularizaram o ensino primário e o secundário. A nova matéria dos programas do curso fundamental do ensino secundário, *Português*, tinha por meta principal habilitar o estudante a exprimir-se corretamente e despertar o gosto pela leitura. A leitura era o ponto de partida de todo o ensino, tanto com fins educativos como culturais. Em 1942 foram editadas novas instruções pedagógicas para o curso ginásial, com um capítulo inteiro do projeto dedicado à leitura visando despertar à consciência patriótica e a consciência humanística (ZILBERMAN, 1997).

As décadas de 30 e 40 presenciaram o crescimento da rede escolar e o incremento do livro didático como fator educador e nacionalista. Nos anos 30 apareceu o antagonismo entre a realidade e a fantasia que os livros apresentam. Assim, foi priorizada a informação e foram condenados os contos de fadas. A literatura em quadrinhos, na década de 40, mostrou o mundo atual da violência, com seus heróis importados, de leitura voltada para os meninos. Para as meninas, adotou-se outro padrão, com a *Biblioteca das Moças*, entre outras – uma literatura rósea, de resquícios romântico e paternalista. Na década de 50 instalou-se uma crise da leitura, com a preferência do público para o rádio, o cinema e a televisão. Nos anos 60 foi a música popular que preencheu a lacuna da poesia, num mundo onde a imagem prevalecia sobre o texto (COELHO, 1995).

As reformas educacionais têm continuado a priorizar o didatismo na literatura infantil e, praticamente a excluir o maravilhoso e o lúdico. Tão perto quanto na década de 70,

observa-se que os livros didáticos ainda mantinham a concepção de que a leitura formasse a base do ensino e de que a leitura obrigatória na escola abria caminho para a leitura prazerosa e gratuita fora dela.

Mas, foram os anos 70 que presenciaram a explosão da literatura infantil no Brasil. Os textos dogmáticos cederam lugar aos textos questionadores, abertos a inúmeras possibilidades de leitura. O texto literário ganhou ilustrações sedutoras e pôde rivalizar com os meios de comunicação de massa. Desde então tem crescido o número de escritores voltados para o público infantil, num movimento renovador dos textos literários para crianças. Paralelamente a isso, as diretrizes educacionais têm privilegiado o texto literário como entendimento da língua vernácula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conquanto a escola tenha servido como disseminadora da leitura, o que se observa, segundo Samir Meserani (1995, p.41-42), é que “os textos de vanguarda, mesmo se eruditos, não entram nas leituras escolares, a não ser quando envelhecidos no tempo e fora de suas possibilidades inovadoras mais revolucionárias”.

Neste sentido, a escola torna-se uma agência de informação defasada, pois lê a ciência e a arte fora da atualidade em que estas produziram suas informações. Em decorrência desta defasagem, a criança fica “confinada culturalmente”. Edmir Perrotti (1990) condena o confinamento cultural ao qual a criança é submetida. Para o autor, esse confinamento, levado pela escolarização forçada, submete a criança a uma leitura sem cultura, reduzida a cunho utilitário. Desta forma, o lúdico na leitura é suplantado pelo didático e pelo instrumental e a leitura é uma atividade obrigatória, enfadonha e moralista.

Além disto, a escola, ao padronizar o texto literário e esquecer a individualidade da criança, ao invés de criar o “hábito” da leitura, que é seu objetivo, na verdade o que consegue é aborrecer o aluno e afastá-lo do livro.

Para as educadoras Emília Ferreiro e Ana Teberoski (1985), num sistema educacional que não é justo, nem igualitário, nem eficaz; que apresenta o absentismo e a deserção escolar, não é de se admirar que a leitura de textos literários não se realize com sucesso. O fato é que, ao ser oferecida uma leitura padronizada, a criança não tem oportunidade de desenvolver um gosto literário pessoal.

Segundo a pedagogia de Ezequiel Theodoro da Silva (1981), deveria constituir o objetivo da escola o implementar uma verdadeira ação cultural, promovendo leituras críticas e geradoras de novos significados. Mas o que se observa, entretanto, é uma escola que mal consegue alfabetizar, quanto mais formar leitores.

Pode-se dizer que o sentido didático que a literatura infantil deve ter é a que a “geração realista” dos autores tem apresentado: a realidade atual, com os seus problemas sociais, políticos e econômicos, mostrada sob a óptica da fantasia, do mágico e do lúdico.

Ao acreditar que é possível educar pelo humor, substituindo a antiga seriedade, os novos textos apresentam situações engraçadas das personagens que, agora, são caracterizadas por crianças que experimentam vivências diversificadas sem passagens moralizantes.

Muito embora a literatura infantil tenha nascido comprometida com a educação, não se afastou da arte. E o fato de ter uma função pedagógica não a desmerece, pois, como diz Vera Teixeira de Aguiar (1999, p.242), “ a função da arte é amplamente educativa, porque o texto literário abre sempre novas possibilidades de sentido ao leitor”.

Assim, a criança terá maiores chances de ser boa leitora se receber os estímulos adequados na escola para a fruição literária pela leitura; se os bibliotecários montarem um acervo diversificado e atraente de livros infantis; se os professores não transformarem em obrigação o que deveria ser prazer e se a preocupação dos mestres for a aprendizagem cultural e não apenas informativa.

No Brasil, o insucesso escolar, fartamente destacado pela imprensa, é em grande parte devido ao não domínio da maioria do povo da habilidade de ler. A reversão desse problema só pode ocorrer se a escola e a biblioteca trabalharem juntas em prol do leitor. Se isso for feito desde as primeiras séries, tal parceria tem possibilidade de estimular, desenvolver e promover práticas leitoras com o uso da literatura infantil.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CALDIN, Clarice Fortkamp. *A poética da voz e da letra na literatura infantil: (leitura de alguns projetos de contar e ler para crianças)*. 2001. 261 f. Dissertação (Mestrado Em Literatura) – Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4. ed. rev. ampl. São Paulo: Ed.USP, 1995.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: história, teoria, análise*. 4.ed. São Paulo: Quíron, 1987.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. As melhores possibilidades da leitura na escola. *Perspectiva*, Florianópolis, v.17, n.31, p. 92, jan./jun. 1999.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKI, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana M. Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MESERANI, Samir. *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Ed. UNICAMP, 1996.
- PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura infantil: voz de Criança*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. 4. ed. Rio De Janeiro: Rocco, 1998.
- PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Helina Maria Brina;

- MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez, 1981.
- ZILBERMAN, Regina. O leitor e o livro. *Horizontes*, Bragança Paulista, v.15, p. 21- 40, 1997.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 4. ed. São Paulo:Global, 1985.
- YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1998.

READING AND ITS PEDAGOGICAL FUNCTION: LITERATURE IN SCHOOL

Abstract

Literature and pedagogy have been intertwined in child literature from its beginning. schools, when emphasizing the didactic aspects of child literature to the detriment of pleasure, highlight the pedagogic function of reading. However, art and education can be partners in literature if schools motivate children to read.

Keywords: Reading – Pedagogical Function; Child Literature; School And Reading

Clarice Fortkamp Caldin

Mestre em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina

Professora do Departamento de Ciência da Informação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. e-mail: claricef@matrix.com.br
