XVIII SEDU - SEMANA DA EDUCAÇÃO
I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONTEXTOS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO, LINGUAGENS E DESAFIOS

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA FORMAÇÃO DO ATO DE LER

Nagela Martins
UTFPR – nagela.martins@hotmail.com
Nathalia Martins
UEL – nathaliamart8ins92@hotmail.com

Eixo 1: Educação e Infância

Resumo
Este artigo tem como objetivo analisar as possíveis contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na formação do ato de ler na Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em um distrito da região norte do Estado do Paraná, em específico com a turma do P5.Trata-se de uma pesquisa de delineamento qualitativo e de abordagem crítico-dialética. Para a produção de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos investigativos: o desenvolvimento do planejamento na referida perspectiva e uma entrevista semiestruturada realizada com as crianças da turma. Desta maneira, os resultados apontaram que foi possível perceber um novo olhar sobre o ato de ler, permeado por um viés da compreensão e produção de sentidos e significados para as crianças da referida turma. Concluiu-se, dessa forma após compreensão dos dados que o processo pedagógico e metodológico realizado pela professora/pesquisadora junto às crianças constituiu-se como uma das possibilidades da formação da identidade leitora na Educação Infantil.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Leitura literária. Formação de leitores.

Introdução

Ao olharmos para o contexto da Educação Infantil percebemos que as práticas pedagógicas referentes ao ato de ler tem sido orientadas por duas vias que se contrapõem: o utilitarismo e a estética, a primeira apresenta práticas envoltas pelo imediatismo, com textos simplistas, pretextos e um discurso disseminado na sociedade vigente, que é organizada sob a égide da produção capitalista e suas limitações. E a segunda é conduzida por uma prática que necessita de embasamento teórico, a qual enfatiza a necessidade de proporcionar repertório e questionamentos para as crianças ao contrário de lhes apresentar verdades prontas, destacando a produção artística e a formação humana.

Ressaltamos que de acordo com a perspectiva teórica que acreditamos a escola precisa possibilitar conforme Saviani (2013) afirma, a educação como meio de socialização e apropriação dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade e acumulados historicamente, a fim de que o sujeito adquira uma formação em sua totalidade e, com isso, tenha a possibilidade de refletir, compreender e, a partir disso, agir sobre sua prática social, portanto, a referida concepção vislumbra um leitor humanizado, sendo assim, potencializa o trabalho com a literatura estética.

Ao situarmo-nos no campo educacional foi preciso uma vertente de cunho pedagógico que orientou a prática pedagógica sendo a Pedagogia Histórico-Crítica fundamental alicerce para este embasamento, pois, tem seus fundamentos filosóficos no Materialismo Histórico-Dialético e psicológicos na Teoria Histórico-Cultural, propondo a formação consciente do ser humano desde a mais tenra idade até à velhice.

Porém, ao elegermos está perspectiva ressaltamos que suas concepções teóricas não são específicas para Educação Infantil, contudo, perante os estudos realizados percebemos o empenho dos autores, Saviani (2007, 2013) e Gasparin (2012) em orientar a prática pedagógica em defesa do ato de ensinar relacionado ao posicionamento crítico e a socialização da produção cultural e histórica pautada no conhecimento clássico com o objetivo de superar a realidade imediata para qualquer etapa da Educação Básica.

Dessa maneira, compreende-se que tal empenho condiz com a realidade da Educação Infantil, visto que, estamos em uma instituição de ensino a qual necessita romper com esta cotidianidade e que ao possibilitar o ato de ler enfatiza-o como forma de conhecimento, linguagem e a literatura como conteúdo que encanta, como possibilidade efetiva de conhecer a história do “outro”, e, com isso, compreender a sua própria história e as relações em que está imbricado garantindo a função de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza e possibilita uma identidade leitora.

Objetivo

Analisar as possíveis contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica na formação do ato de ler na Educação Infantil.

Metodologia

Para tanto, utilizou-se um recorte de dados publicados de uma pesquisa de mestrado (MARTINS, 2018) realizada em uma turma de P5.

Trata-se de uma pesquisa de delineamento qualitativo e de abordagem crítico-dialética. Para a produção de dados, foram utilizados os seguintes procedimentos investigativos: o desenvolvimento do planejamento na referida perspectiva e uma entrevista semiestruturada realizada com as crianças da turma.

A intervenção buscou apresentar possibilidades do ato educativo em uma perspectiva Histórico-Crítica e suas possibilidades na formação do ato de ler. Como recorte de pesquisa, os dados utilizados referem-se a uma intervenção realizada em uma pesquisa de Mestrado, a turma que participou das atividades organizadas foi o P5 (crianças entre 5 e 6 anos), a referida turma se caracteriza pela composição de quatorze crianças, sendo oito meninas e seis meninos, todos oriundos da comunidade local e de localidades próximas. Para garantir o anonimato, preservando a identidade das crianças as denominamos como C1, C2, C3, sendo a letra C sinônimo de criança e P/P de professora/pesquisadora.

A escolha literária foi o clássico “Chapeuzinho Vermelho”, utilizamos duas versões da história: Charles Perrault, (2015) “Contos da Mamãe Gansa” com o intuito de conhecer a primeira versão, a fim de potencializar a linguagem por meio do questionamento, da inquietação e interpretação do texto e Chico Buarque (2017) “Chapeuzinho Amarelo” com a finalidade de realizar o processo dialético entre os acontecimentos da história e o cotidiano, a fim de atribuir significados e compreender a si mesmo. Como instrumentalização a professora/pesquisadora utilizou inferências das crianças, problematizações e exposição do período histórico de produção dos clássicos, vida e obra dos autores. (MARTINS, 2018)

Justifica-se a seleção das histórias pela necessidade de os clássicos estarem presentes desde a mais tenra idade, pois, são um valiosíssimo legado cultural que contribuem para o desenvolvimento da

criança, pois, os clássicos "[...] aparecem claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos". (CANDIDO, 1989, p. 176).

Referencial teórico: O ato de ler em uma perspectiva Histórico-Crítica

No que pulsa frente à literatura, Lukács (1970) apresenta que o vínculo desta com a concepção de mundo são complexos, o autor não descarta arte da realidade e nem se aproxima de um viés que estuda a arte pela arte, assim, para ele "[...] arte, é um elemento de mediação entre a realidade reificada e o indivíduo, assumindo um papel de esclarecimento, e somente dessa forma pode alcançar sua eficácia estética". (SALES, 2009, p. 70).

Nesta perspectiva, a leitura literária, proveniente da obra de arte, atuaria na direção da tomada de consciência da realidade, pois, "[...] os homens revivem o presente e o passado da humanidade". (LUKÁCS, 1970, p. 268).

Dessa maneira, a literatura provoca uma vivência interna ao leitor, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo retratando um tempo longínquo do presente ou diferenciado como invenção do escritor, produz o sentimento de pertença, na medida que agita o imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem, assim, Zilberman (1985) reitera que eis porque leituras significativas confundem-se com nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida.

Nesse sentido, enfatizamos que a literatura tem um papel único na formação desde a mais tenra idade na vivência e escuta de textos, reafirmando este aspecto, Lima (2005) em seus estudos apresenta que mesmo crianças não "alfabetizadas" são capazes de estar ativas no processo de leitura escutando histórias, ou na transposição de seu texto oral tornando-se escrito, possibilitando-lhes a interpretação.

É fundamental destacar que a Literatura Infantil potencializa as qualidades mentais e a humanização das crianças. Nesse sentido, Vigotski (2001) afirma que a capacidade de leitura é uma função psíquica superior que

possibilita o desenvolvimento da memória, atenção, imaginação e o pensamento abstrato, que são formas especificamente humanas, pois a atividade mental propiciada por meio da leitura proporciona a criação de novas imagens, ações, conceitos, em que o conhecimento apreendido é reelaborado, modificando o modo de agir de ser e de pensar do sujeito.

A partir desse entendimento, apoiamo-nos em Silva e Arena (2012) que enfatizam que a leitura literária torna os sujeitos ativos e criativos e revela-se como um elemento norteador para a produção de sentidos, ao passo que, na interlocução entre autor, leitor e obra, há o encontro de experiências que possibilitam um novo olhar, uma nova compreensão, proporcionando um novo sentido para o que se lê.

Ao proporcionar a vivência da literatura como arte pode-se possibilitar uma transformação no modo de pensar e agir do indivíduo, produzindo efeitos qualitativos sobre o leitor, tornando-se uma prática social que pode contribuir para a compreensão de sua realidade.

Portanto a prática social se põe tanto como ponto de partida como também ponto de chegada do processo educativo, decorrendo um método pedagógico, em que professor e a criança na Educação Infantil se encontram inseridos nesse processo ocupando posições distintas (prática social inicial), condição para que levantem os problemas postos pela prática social em diferentes as quais possibilitam inquietações e dimensões (problematização) e por meio de instrumentos teóricos e práticos com ampliação de repertório para sua compreensão e solução (instrumentação), viabiliza-se a apropriação do conhecimento científico com sentido de pertença (catarse). Assim, o conhecimento retorna a prática da qual partiu, visando agir sobre ela de forma consciente (prática social final). (GASPARIN, 2012; SAVIANI, 2007).

Nesse processo, torna-se imprescindível a mediação do professor para que haja uma apropriação do conhecimento historicamente elaborado, pois cabe a ele, a tarefa do ato de ensinar. Nesse sentido, podemos afirmar que não basta uma forma didática, mas sim, uma forma que exprima todo conteúdo em suas ricas possibilidades, em ricas experiências que potencializem a disseminação do conhecimento.

Resultados e Discussão

Diante desses elementos, podemos perceber que o trabalho na Educação Infantil sob a ótica artística é permeado por elementos estéticos que permitem à criança estar e sentir outras realidades transcendo-as em um movimento dialético que valoriza o conhecimento de si e do mundo, potencializando múltiplas leituras.

Igualmente, esse contato com a literatura possibilita o encantamento e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, não obstante gerada por intermédio da riqueza e variabilidade das experiências acumuladas.

Dessa maneira, evidenciamos este processo inicial com o conto “Chapeuzinho Vermelho” na praça em frente ao CMEI. Usamos uma caixa surpresa, na qual, havia objetos representativos, durante este processo levamos em consideração que:

Ao dirigir as palavras-signos das histórias às crianças, estamos colocando em prática esses pressupostos teórico-metodológicos neles incluso o afeto. Ao narrar de forma lúdica, estamos dedicando nossa voz e nossas brincadeiras sonoras a elas. Ao ouvir histórias, a criança percebe que a palavra do adulto está sendo dirigida a ela não como palavra de ordem, mas como palavra (voluntária) de acolhimento, de aconchego, de pertencimento. (GIROTTO; SOUZA, 2016, p. 28).

Introduzimos possibilidades de participação na história seja por meio dos sons, ou, então, na narrativa com as respostas do lobo. Ao final da história as crianças estavam extasiadas, encantadas com o trajeto percorrido pela história, concomitantemente com este sentimento as crianças apresentavam também expressões, falas, perguntas sedentas de respostas como: “O que é esse negócio que a vó da Chapeuzinho fala chavetinha e tramelinha?” (C5); “Por que Chapeuzinho morava em uma aldeia? O que é isso?” (C9); “O que é isso que você leu no final?” (C2); “Onde está o caçador na história?” (C7); “Por que a vó e a Chapeuzinho morrem?” (C4).

Dessa maneira, os momentos seguintes foram destinados a instrumentalizar as dimensões do planejamento frente aos questionamentos das crianças com intuito de apropriarem-se deste processo literário (catarse) e em seguida disseminassem os elementos da mesma (prática social final).

Diante das expressões verbais e faciais apresentadas pelas crianças, além da associação da história com o contexto já estudado foi possível perceber que ao realizar junto com a professora/pesquisadora a análise da história, para responder às curiosidades foi necessário ressaltar os detalhes das palavras e dos acontecimentos, a intertextualidade que o autor faz com a realidade da época. Ademais apontamos que durante a análise podemos sentir o quanto o contexto histórico interfere diretamente na compreensão do texto.

Com este pressuposto percebemos que todo texto tem uma intenção, e as próprias crianças enfatizaram “eu nunca pensei que tinha uma história sem o lobo!” (C12) “eu nunca pensei que tinha história para colocar medo nas mulheres, meu pai diz que tem que cuidar” (C9).

O texto de Chapeuzinho Vermelho em sua primeira versão fez com que as crianças do P5 se questionassem e se surpreendessem com as respostas encontradas por meio da mediação docente e da possibilidade de atribuir voz às crianças durante o processo de novos olhares.

Assim, o diálogo estabelecido entre as crianças, o texto lido e a mediação da professora/pesquisadora, analisando e reelaborando aspectos do texto em prol da compreensão total, enfatiza que a palavra posta cria a necessidade de compreender o contexto, ou seja, a partir da produção do outro, foi possível produzir sentidos, a palavra é elemento fundamental da linguagem, pois ela “[...] nomeia as coisas, individualizando suas características, designando as ações e relações, inserindo objetos em determinados sistemas, codificando a experiência”. (TULESKI, 2011, p. 203).

Diante disso, fizemos o paralelo com a história da “Chapeuzinho Amarelo” no pátio do CMEI com uma cabana e lanterna a professora/pesquisadora apresentou o título da história que foi escrita em 1979. Diante do título as crianças já se inquietaram e queriam saber por que Chapeuzinho Amarelo ao invés de Vermelho.

Desta maneira, iniciou-se a problematização para instigar as crianças com intuito que pensassem em argumentos para a troca da cor do capuz da personagem, a intenção foi a de que as crianças falassem, pensassem a respeito da temática: [...] quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, problematizar assuntos, mais poderão se desenvolver de maneira significativa. (BRASIL, 2014, p. 37).

As crianças tiveram várias tentativas para compreenderem a cor do capuz de Chapeuzinho como “A avó de Chapeuzinho não encontrou tecido vermelho e então escolheu de presente um capuz amarelo” (C3); “Eu acho que a Chapeuzinho não comia aí ficou amarelo, minha mãe diz isso quando não como comida que vou ficar amarela (risos)”; (C14); “Acho que a mãe dela lavou na máquina e ficou amarelo” (C7).

Diante das falas percebemos que as crianças fizeram um paralelo da prática social vivenciada em casa para com a história, sendo assim, sentiram-se pertencentes ao conto.

A professora/pesquisadora ao retomar o diálogo afirmou que todos os argumentos poderiam ser considerados na história, porém, precisamos pensar no contexto, neste sentido a professora/pesquisadora realizou a instrumentalização, isto é, expôs que o livro da Chapeuzinho Amarelo foi escrito por Chico Buarque, que neste período vivenciou a Ditadura Militar, quando os militares estavam no governo: uma época da repressão, de censura, que o próprio autor foi exilado.

Diante desse breve contexto as crianças questionaram criticamente, “Como no meio de tanta coisa ruim ele escreveu uma história?” (C3); “É verdade nós precisamos de concentração para isso” (C8); “Ele nem pôde conversar sobre ideias com os amigos e professora?”. (C12).

Frente a fala das crianças e a inquietação sobre a explicação da cor do Chapeuzinho a professora/pesquisadora apontou que o início da história do livro é bem assim “Era a Chapeuzinho Amarelo. Amarelada de medo. (P/P). As crianças ficaram espantadas e questionaram: “Nossa era amarelo de medo?!” (C10); “Que triste!” (C8); “E será que a mãe dela aparece na história” (C5); “Quero ouvir essa história logo pra saber o que acontece!” (C11); “Eu também!”. (C6).

Com as expressões das crianças sobre o trecho da história “Amarelada de medo” percebemos que ouvindo histórias se pode sentir emoções importantes, sensações e percepções, vivenciar este processo das narrativas é provocar e suscitar em quem as ouve ou as lê, toda a amplitude, significância da literatura. (ARENA, 2010).

Deste modo, percebemos que a produção do sentido é um fenômeno próprio da linguagem, que supera a sensação imediata para unir-se ao pensamento verbalizado, sendo possível exprimir pensamentos e reflexões por meio da linguagem:

> [...] o essencial e determinante da natureza interna do significado da palavra não está onde se costuma procurar. A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. A generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas. Quando se diz que o salto dialético não é só uma passagem da matéria não-pensante para a sensação, mas também uma passagem da sensação para o pensamento, se está querendo dizer que o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata. (VIGOTSKI, 2001, p. 10).

Este foi o processo vivenciado pelas crianças do P5, já que, elas transcenderam da sensação imediata para um salto qualitativo pensando criticamente sobre os medos dos demais amigos e posteriormente compreendendo a história de Chapeuzinho Amarelo que apresenta que o lobo se transformou em bolo, realizando uma brincadeira sonora com as palavras trazendo a riqueza estética no todo do texto, além de estabelecerem relações com versão inicial de Perrault (2015).

Diante das dimensões apresentadas pode-se perceber que a literatura provoca uma vivência interna ao leitor, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo retratando um tempo longínquo do presente ou diferenciado como invenção do escritor, produz o sentimento de pertença, na medida em que agita o imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem.

Assim, as crianças realizaram inúmeros questionamentos e reflexões perante as duas histórias, os quais, giraram em torno do

aparecimento do caçador que foi tão esperado na primeira história, além também do espanto das crianças ao escutarem que Chapeuzinho Amarelo representava medo.

Compreendemos que ao se relacionar esteticamente com a literatura e a realidade a crianças puderam desenvolver sentidos sociais frente ao ato de ler e com isso objetivar uma nova realidade, expressando estes sentidos em uma nova totalidade de percepção. (MARX, 2008).

Portanto, nos resta investigar diretamente com as crianças, atribuindo voz e vez a elas sobre as possibilidades das vivências durante essa travessia como tessitura de ampliação do repertório e compreensão sobre o mundo a qual pertencem, onde a literatura é ponto de partida e chegada.

Nesse sentido, buscamos, por meio de uma entrevista final, junto às crianças visualizar a percepção delas a respeito do trabalho desenvolvido, além de observar as possibilidades de ampliação de repertório e de compressão sobre a importância da literatura com o decorrer das atividades organizadas.

> P/P: Como foi participar das atividades propostas com o clássico Chapeuzinho Vermelho?
> C1: Eu gostei foi diferente muitas histórias e coisas que eu não sabia! Eu sempre chegava em casa contando uma história da Chapeuzinho que minha mãe não sabia.
> C4: Eu gostei de aprender do Charles Perrault, nem a minha irmã que está na escolona sabia! (risos)
> C8: A história do Charles Perrault me assustou eu nunca tinha escutado a história do Chapeuzinho assim. Mas eu gostei!
> C14: Eu gostei tanto de brincar com as coisas da caixa surpresa e escutar a primeira história da Chapeuzinho.
> C6: Aprendi a verdadeira história da Chapeuzinho e nunca ninguém tinha me contado.
> C3: Pra mim o mais legal era escutar as histórias, porque eu podia imaginar tudo, quando a tia lia.
> Foi muito legal, porque saímos da sala pensávamos sobre a história. Aaaa eu fiz a cabana da Chapeuzinho Amarelo lá em casa! (C2).
> C7: Eu amei o dia da Chapeuzinho Amarelo foi demais, diferente! Conversamos sobre nossos medos e conhecemos um pouco sobre o Chico Buarque também.
> C10: Chapeuzinho Amarelo foi demaaais, entrar na cabana com a lanterna que depois eu fiz em casa junto com meu irmão, até minha mãe achou legal e eu contei a história.

Ao observarmos as respostas das crianças percebemos que a maioria delas relata sobre a nova experiência vivenciada, isto é, o acesso à literatura, todavia, uma literatura caracterizada por deleite, por significado, sem a obrigação utilitarista de desenvolver uma ação maçante, posterior à história, seja um desenho pré-estabelecido, uma modelagem ou algo parecido.

O que as crianças relatam com alegria e encantamento nos olhos é uma literatura permeada por diferentes formas seja por meio da contação, da leitura com o empréstimo da voz da professora/pesquisadora ou com a leitura silenciosa, visando ultrapassar a impressão imediata do texto, almejando a percepção total do texto.

Nessa perspectiva, Coelho (1991) reitera que a literatura apresenta a potencialidade de estimular a consciência crítica do leitor e levá-lo a dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia. A partir desse entendimento, há possibilidade de os sujeitos ativos e criativos, ao passo que, na interlocução entre autor, leitor e obra, há o encontro de experiências que possibilitam um novo olhar, haja vista, que as crianças mencionam tal alteração em suas respostas, isto é, uma nova compreensão, um novo sentido.

Pressupõe-se que neste processo a criança tenha realizado a síntese do pensamento, cujo norte se dá pela elaboração de uma nova forma de compreensão da realidade social. Saviani (2007) intitula este momento como Catarse, prenomeado por Gramsci (1978) como “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”. (Gramsci, 1978, p. 53). É o momento que se efetiva a apropriação do conhecimento cultural.

Conclusões

Frente ao exposto, compreendemos que o trabalho com literatura clássica se faz imprescindível para a formação humana, precisando ter raízes precisam ter origem na Educação Infantil. Na medida em que o trabalho pedagógico desse viés possibilita a simulação de coisas e pessoas conhecidas, e ao mesmo tempo, olhares para aquelas que nunca tiveram

existência concreta e tangível, permitem às crianças a ampliação da compreensão de si, do outro e do mundo ao redor.

O movimento dialético prática-teoria-prática nos fez compreender que a cotidianidade de uma instituição é composta por adversidades, mas que diante de uma orientação teórica e vislumbrando novas travessias de superação da cotidianidade, é possível galgar caminhos diferentes sendo a apropriação da cultura uma realidade.

Ao termos como fundamento uma perspectiva histórico-crítico, compreendemos que a professora/pesquisadora não pode reduzir-se a um simples meio de reprodução de sua existência, mas precisou efetivar-se como elemento mediador entre o cotidiano e as esferas não cotidianas da prática social das crianças na Educação Infantil. Por isso, foi necessário pensar na formação humana à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual enfatiza que por meio do trabalho educativo como sendo ato de produzir, direta e intencionalmente nas crianças, a humanidade produzida historicamente, ou seja, um trabalho pedagógico que eleve a criança ao desenvolvimento das suas máximas qualidades humanas por intermédio de novas experiências.

Pode-se dizer que a educação literária se encontra nessas bases, isto é, a literatura deve fazer parte da vida da criança de forma provocativa, intencional, em que as situações de contato sejam criadoras de novas necessidades de ler, de conhecer, de expressão por meio de uma relação em que a criança tenha vez e voz mediada pela ação docente.

Concordamos com Saviani (2013) ao afirmar que o olhar da escola necessita estar direcionado para a formação do ser humano concreto, situado em uma sociedade com necessidades de caráter social, histórico, cultural, político, afetivo, pois, apenas assim podemos pensar na educação como transformação da realidade e da concepção de mundo. Frente a esses elementos, foram orientadas as atividades organizadas na turma do P5 com intuito de possibilitar subsídios para formação do ato de ler na Educação Infantil.

Os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica reafirmaram nas ações teórico/práticas os objetivos da educação tal como postulamos ao longo do texto, que se refere tanto em identificar os elementos culturais para a

humanização e ampliação de repertório, como em descobrir melhores caminhos para atingir este objetivo. Em relação à leitura, a escola tem o papel de criar essa necessidade humana nas crianças, permitindo que elas vivenciem situações reais em que possam participar ativamente, sendo sujeitos de suas aprendizagens e percebendo a função social que a leitura ocupa na vida humana.

Referências

ARENA, D. B. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210> Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca na Escola: literatura fora da caixa:** elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, 2014.

CANDIDO, A. **Direitos Humanos e literatura**. In: A.C.R. Fester (Org.) Direitos humanos. Ed. Brasiliense, 1989.

COELHO, N. N. **O Conto de fadas**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

GASPARIN, J. L. Esquema do Projeto de Trabalho docente-discente na perspectiva Histórico-Crítica. In: **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIROTTO, C. G. S; SOUZA, R. J. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e leitores. In: **Literatura e Educação Infantil**: livros, imagens e prática de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

GRAMSCI, **A. Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIMA, E. A. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática**. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder.2.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1970.

MARTINS, N. **De Chapeuzinho Vermelho à formação de leitores: olhares infantis**. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Estadual de Londrina. Orientadora. Sandra Aparecida Pires Franco. Londrina, 2018.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PERRAULT, Charles, 1628-1703. **Contos da Mamãe Gansa** / Charles Perrault, tradução de Ivone C. Benedetti ─ Porto Alegre, RS; L&PM, 2015.

SALES, Rafael dos Santos Fernandes. **A sociologia da literatura de Georg Lukács**. Senso Comum, Goiás, nº. 1, 2009.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. **O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária**. Álabe, Spain, n. 6, p. 1-14, dez. 2012.

TULESKI, S. C. **A relação texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. Porto Alegre. 5ª ed. Global, 1985.