

# FORMAÇÃO CONTINUADA: A LITERATURA COMO DIREITO INALIENÁVEL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## CONTINUING EDUCATION: LITERATURE AS AN INALIENABLE RIGHT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

## LA EDUCACIÓN CONTINUA: LA LITERATURA COMO DERECHO INALIENABLE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Nathalia Martins Beleze<sup>1</sup>  
Sandra Aparecida Pires Franco<sup>2</sup>

**Resumo:** Compreender a literatura como direito inalienável para o desenvolvimento das crianças. Foi proposto um grupo de formação continuada com doze professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil no norte do estado do Paraná que buscou articular a teoria às ações pedagógicas.  
**Palavras-chave:** Ação docente; direito; literatura.

**Abstract:** Understanding literature as an inalienable right for children's development. A continuing education group was proposed with twelve teachers from a Municipal Center for Early Childhood Education in the north of the state of Paraná, which sought to articulate theory to pedagogical actions.  
**Keywords:** Teaching action; right; literature.

**Resumen:** Entender la literatura como un derecho inalienable para el desarrollo de los niños. Se propuso un grupo de educación permanente con doce docentes de un Centro Municipal de Educación Infantil del norte del estado de Paraná, que buscó articular la teoría a las acciones pedagógicas.  
**Palabras clave:** Acción docente; derecha; literatura.

### Introdução

*Toda criança do mundo deve ser bem protegida.  
Contra os rigores do tempo.  
Contra os rigores da vida. Criança tem que ter nome  
Criança tem que ter lar.  
Ter saúde e não ter fome. Ter segurança e estudar.  
Não é questão de querer nem questão de concordar.  
Os direitos das crianças todos têm de respeitar.*  
Ruth Rocha, 2014, p. 6

A escolha do tema desenvolvido neste texto nos convida a uma reflexão já iniciada em forma de poema em “Os Direitos das crianças segundo Ruth Rocha”. As palavras da escritora brasileira e defensora dos direitos das crianças, juntamente com as ilustrações de Eduardo Rocha, nos impulsionam a refletir sobre a garantia do direito a criança ser criança e vivenciar plenamente a infância.

As políticas públicas para a Educação Infantil apresentam um breve percurso histórico desse nível da escolaridade básica no Brasil, visto que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina.

apareceu no país no final do século XIX. Antes deste período, o atendimento de crianças pequenas em instituições praticamente não existia ou tinha uma concepção distinta do desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

Todavia, com a Constituição Federal de 1988, foi garantido pela primeira vez na história da Educação Infantil brasileira o direito das crianças de 0 a 6 anos frequentarem creches e pré-escolas. O artigo 208, inciso IV, afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

Diante destas facetas percebemos que a jornada das políticas públicas em prol da Educação Infantil é algo recente e orientado por uma militância sobre os direitos da infância e uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para as crianças pequeninas e pequenas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, a escola da infância passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, ficando referenciado como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1996).

À luz destes direitos que garantem o acesso à educação, o objetivo central desta pesquisa foi compreender a literatura como direito inalienável, assim, desenvolvemos uma pesquisa de campo em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado no norte do estado do Paraná. Movidos pela prática inicial, propusemos as professoras da instituição a realização de um Grupo de Estudos um momento de formação, reflexão e ação a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da literatura.

Para a produção de dados, utilizamos a observação direta e o diário de campo. As participantes da pesquisa foram 12 professoras que atuam na instituição nas turmas do C1 (Creche 1 – crianças de 1 ano) ao P5 (Pré-escola – crianças de 5 anos). Para garantir o anonimato, preservando a identidade das professoras denominamos como P1, P2, P3, sendo a letra P sinônimo de professora. Realizamos ainda documentação do registro das falas dos participantes em momentos específicos das aulas, por meio de gravações de áudio.

O Grupo de Estudos teve início em julho de dois mil e dezenove e se estendeu até o final de novembro do mesmo ano. Os encontros aconteceram no período de hora atividade, totalizando trinta horas, distribuídas em dez encontros.

A pesquisa foi caracterizada como qualitativa e teve como delineamento a abordagem crítico dialética. Ressaltamos que ao mencionarmos o termo dialética abordamos em específico o Materialismo Histórico-Dialético, que, foi o método selecionado para nortear a pesquisa, já que nos permitiu uma compreensão que “vai à raiz da realidade, e enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e da realidade histórica” (FRIGOTTO, 2010, p. 59).

Gamboa (2012) sugere que a partir dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético a etapa inicial da pesquisa é necessário que o fenômeno seja entendido em sua qualidade geral, possibilitando o levantamento de hipóteses, além de ressaltar sobre a observação dos aspectos ou partes que o integram para, posteriormente, penetrar na dimensão abstrata.

As análises foram norteadas pelo referencial teórico selecionado previamente, confrontando-o com os dados gerados, adotando um movimento dialético diante deste processo de conhecimento tendo a dimensão da prática social como ponto de chegada e partida.

O decorrer do texto se configura em uma investigação teórico-conceitual, de natureza bibliográfica acerca das relações entre infância e a literatura como direito inalienável, a partir da discussão dos dados produzidos na pesquisa de campo e findamos com as considerações finais afirmando em cada ação que, “A Literatura não é como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição” (MEIRELES, 1984, p. 32) e que assim consigamos nutrir nossas crianças com o que há de mais elaborado que o homem já produziu.

### **A tríade: infância, literatura e prática pedagógica**

Concebemos o homem como um sujeito que não nasce pronto e acabado, mas que por meio da objetivação desenvolve as capacidades psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2012). Sendo assim, entendemos que a escola da infância apresenta significativas contribuições para o desenvolvimento das crianças.

É recorrente pensarmos que a instituição de Educação Infantil, caracteriza-se como um espaço com trabalho intencional constituído pela apresentação e apreciação dos elementos mais ricos da cultura, entre estes, a literatura, como expressão artística, proporcionando o desenvolvimento da essência humana, norteadas pelo processo de superação da realidade imediata, propiciando vivências e experiências que transcendem a realidade social, permitindo às crianças estarem a lugares jamais visitados, abrindo-lhes caminhos para um encontro com uma nova leitura de mundo, a literatura firma-se como possibilidade da formação humana e compreensão da realidade (CANDIDO, 2006; LUKÁCS, 1970).

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural alicerçam uma compreensão acerca do desenvolvimento infantil como um movimento dialético que se estabelece nas relações sociais entre os sujeitos. Nessa conjunção, o ser humano singular é fruto de um contexto social, histórico e cultural.

Compreender a constituição do ser humano nas relações sociais é empreender esforços para considerar que as linhas de desenvolvimento, tanto do biológico quanto do cultural, se entrelaçam (VIGOTSKI, 2014). A particularidade do psiquismo humano reside no fato de estar nele, a síntese da superação da linha do biológico pela linha do cultural, há compreensão de que a criança nasce com as funções psicológicas elementares e a partir do aprendizado da cultura, estas funções transformam-se em funções psicológicas superiores, sendo estas o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presente.

Diante desses pressupostos ressaltamos a relevância do acesso a literatura enquanto contato com o gênero humano em seu maior grau de elaboração e possibilidade de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é o processo de superação da realidade imediata, é o contato com o mundo, realidades e vivências de todo o tipo, a literatura constitui-se um instrumento para a formação humana e compreensão da realidade social (CANDIDO, 2006, 2011; LUKÁCS, 1970).

Em algumas realidades este direito é negado pelo acesso ao livro ou por uma prática docente equivocada frente à literatura, ou ainda ao problematizarmos essa situação, perceberemos que isso também foi vedado ao professor em sua Formação Inicial, com escassos momentos dedicados a pensar e refletir sobre o trabalho com leitura e literatura.

Outro elemento caro atrelado ao direito a literatura é a qualidade desse acesso, visto que em suma este contato tem se caracterizado predominantemente com ênfase utilitária, sem considerar, muitas vezes, o contexto e a produção de sentidos sobre o texto, os quais inviabilizam o ato de ler como construção social, histórica e cultural. Consideramos ainda que, a organização da prática docente e dos espaços de acesso à literatura precisam ser postos em questão já que há uma carência teórica e metodológica para a efetivação do ato de ler em sala de atividade. (ARENA, 2010; MANGUEL, 1997; SILVA, 2011).

Sendo assim, firmamo-nos sobre a hipótese da prática-teoria-prática, vislumbrando que tal movimento dialético possa suscitar uma nova percepção do ato de ler aproximando-se de Manguel (1997) que afirma que a leitura precede a escrita, pois, o futuro escritor precisa ser capaz de reconhecer e decifrar o sistema social de signos antes de colocá-los no papel, dessa maneira reiteramos sua frase com Arena (2010) que apresenta que as crianças não esperam se tornar alunas para poder aprender a ler, ou melhor, para adentrar na cultura escrita, conseqüentemente, há necessidade de reorganização da prática de ensinar a leitura literária.

Compreendemos que a todo momento lemos o que está ao nosso entorno e por meio destas leituras nos constituímos como sujeitos históricos e sociais. Portanto, a escola precisa possibilitar um trabalho permeado pela leitura literária considerando a leitura que a criança traz consigo, e possibilitar novos horizontes com a literatura apresentando-a como um valiosíssimo legado cultural, que necessita ser socializada.

As situações de leitura, de atitudes leitoras em especial na Educação Infantil precisam se pautar na prática social orientada de intencionalidade e do entendimento do porquê, do como, do quando, do para que se lê e que esse sentimento possa proporcionar possibilidades para o desejo de ler desde a infância.

Um dos elementos essenciais para a garantia dos direitos das crianças é repensarmos os processos vivenciados por professores atuantes em creches e pré-escolas, reconhecendo que educar as crianças pequenas não é apenas tomar conta: exige a profissionalidade de sua atuação docente e se distancia de práticas educativas comuns nos anos iniciais da infância pautadas num modelo escolar dos anos subsequentes do Ensino Fundamental (MELLO, 2007).

É necessário ir além e compreender as especificidades da infância, etapa que permanece em um campo de luta e resistência, na medida em que o protagonismo infantil se encontra sempre às voltas com possíveis imposições de práticas advindas do modelo escolar.

Frente a esses descompassos e desafios, Mello (2007) convida-nos a refletir sobre a Educação Infantil como processo e lugar de aprendizagem e desenvolvimento humano, com especificidades no atendimento. Essa concepção traz exigências para os processos de formação inicial e continuado de professores atuantes nessa etapa da escolaridade, com implicações decisivas para o potencial da docência nos anos iniciais da vida.

Ao nós pautarmos nos discursos e práticas sobre os conhecimentos curriculares da Educação Infantil, é valioso considerarmos as proposições legais expressadas em políticas públicas, tomando-as como elementos de reflexão para a garantia dos direitos humanos expressados em direitos sociais para a infância. Requer, portanto, a tessitura de discussões sobre a dimensão pedagógica e política das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, como motores de resistência e luta diária com a finalidade de promoção e garantia dos direitos fundamentais e inegociáveis das crianças.

### **Grupo de estudos: análise dos dados**

O desconhecimento do ato de ler como prática social é uma constatação percebida com facilidade na Educação Infantil, as atividades de leitura em sua maioria apresentam ações e textos simplistas, norteadas por propostas mecânicas e utilitárias, deixando de lado o real significado deste ato. Nesta perspectiva, consideramos necessário refletir sobre as práticas leitoras, ao se distanciar da realidade social, têm concomitantemente silenciado a elaboração de sentidos pelas crianças, impossibilitando o ato de ler como um processo dialético e negando esse direito a literatura.

Percebemos a necessidade do estudo do ato de ler, desmistificando seu elo com a decodificação ou com uma proposta utilitária, ressaltando, questões da realidade social fundamentais para o desenvolvimento da criança e criando necessidades para a mobilização de conhecimentos e a busca por estes, além da fruição da leitura literária, atribuindo sentidos e significados sociais, históricos e culturais que permitem às crianças alçar novos voos sobre a visão de mundo buscando a formação da identidade leitora.

Candido (1989, p. 180) afirma a literatura como direito inalienável, que “é um direito básico a todas as pessoas, sendo indispensável na infância, a literatura ligada aos direitos humanos como uma necessidade universal”.

No Grupo de Estudos com as 12 professoras do Centro Municipal de Educação Infantil buscamos analisar a prática social inicial, o momento da teoria, em que estudamos e problematizamos a realidade social para pensarmos em ações de intervenção, em que as professoras puderam demonstrar em uma síntese, ou seja, pela elaboração do planejamento de trabalho docente-discente, o quanto haviam se apropriado da teoria proposta. Os encontros aconteceram no período de hora atividade, totalizando trinta horas, distribuídas em dez encontros. Desse modo, ressaltamos que apresentamos neste texto um trecho do que foi desenvolvido.

Logo no primeiro encontro, as professoras demonstraram-se muito ansiosas e sentiram-se à vontade para relatar minuciosamente sobre seu cotidiano. Neste momento, houve um “desabafo”, “Não preciso de teoria, e sim de coisas práticas para trabalhar com literatura” (P. 5), “Tenho que aprender coisas já pra usar na sala de aula com as crianças” (P. 7). “Não consigo trazer nada da teoria para a prática, o que literatura tem a ver com teoria?! Pra mim é confuso” (P. 12).

As concepções apresentadas pelas professoras encontram-se arraigadas de ideologias que realizam um esvaziamento frente ao ensino, que limitam o processo educativo e cerceiam o desenvolvimento necessário à realização de uma práxis transformadora, pois, “a alienação produz, negação da relação consciente com a vida social, dando lugar a uma existência espontânea, que, é ideologicamente imposta” (MARTINS, 2009, p. 145).

Faz-se menção a esta sociedade imediatista, permeada por “modismos”, que orientam a produção, que traz consigo a alusão da prática desprendida de intencionalidade, engendrada neste cotidiano passível de alienação. Todavia, a sociedade pode ser também um espaço para luta e transformação. “Os indivíduos podem mover o ambiente no qual participam” (HARLEY, 1994, p. 57), o que envolve a ideia de mudança, havendo a necessidade de ir além da cotidianidade, possibilitando o pensar sobre as vias de transformação e superação desta ordem social.

Diante do diálogo estabelecido com as professoras e a observação da prática desenvolvida em sala de aula foi possível perceber as lacunas frente a concomitância entre teoria e prática, em especial sobre o acesso e desenvolvimento com a literatura em sala de aula:

A literatura era utilizada para ensinar algo como: cores, dias da semana, animais e tantas outras coisas, ou então estava associada ao cunho moralista como comportamento o que fazer ou não fazer, aproximando-se de uma leitura utilitária e sem nenhuma preocupação com a qualidade da oferta. Outro elemento observado era a literatura utilizada como atividade extra, sem planejamento, sem intencionalidade, sem conhecimento algum sobre o livro que se estava lendo (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

É necessário proporcionar repertório e questionamentos para as crianças e não verdades prontas, enfatizamos que o discurso estético, não é um discurso puro, em que a instância ideológica não está presente. É compreender o paralelo entre o discurso utilitário e o discurso estético, e o quanto o olhar estético possibilita o deleite sobre a literatura, porém, ainda na sociedade contemporânea podemos perceber resquícios deste embate entre utilitarismo e estética.

A partir destes elementos o Grupo de Estudos foi se constituindo, visto que, não havia intenção de apresentar um curso em pacote fechado com fins imediatos, para que as professoras ficassem apenas ouvindo de forma passiva como geralmente ocorre nos cursos da formação continuada, havia um pressuposto que orientava os encontros a Teoria Histórico-Cultural e os estudos sobre literatura. E nesta perspectiva, buscou-se uma experiência em que as professoras tivessem condições e oportunidade de pensar, repensar e discutir sobre suas práticas e teorias confrontando-as com as dos colegas e, assim, entender sua prática pedagógica como práxis transformadora.

Desse modo, quanto mais às leituras avançavam no Grupo de Estudos, maiores eram as relações estabelecidas com a prática e maior era o desejo expresso pelas professoras de transformação de si e da prática desenvolvida em sala. As professoras sempre traziam perguntas, contavam experiências realizadas no dia a dia da sala de aula, especialmente envolvendo seu modo de planejar e conduzir a ação com a literatura, em especial agora podíamos observar as crianças com acesso a livros de qualidade o que antes não acontecia, outro elemento era perceber que havia uma organização para o deleite da literatura em sala e não como conteudista ou para preencher o tempo (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Neste contexto a ótica sobre a literatura se alterava e a apropriação da leitura “[...] revela-se como um poderosíssimo instrumento de desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do progressivo processo de humanização” (ARENA, 2010, p. 242).

Os discursos começaram a alterar, “Percebi a importância de estudar ainda mais e proporcionar para as crianças um aprendizado rico, no planejamento e na prática, propondo atividades que criem novas necessidades” (P. 3); “O contato com uma literatura de qualidade trouxe um novo olhar para mim e para as crianças, vejo teoria na minha prática” (P. 5); “Com a leitura dos textos tenho tido algumas inquietações que me fizeram repensar sobre meu planejamento, principalmente referente à literatura (P. 10)”; “Eu também tive esta inquietude mudei algumas coisas porque percebi que não atribuía sentido as histórias” (P. 12)”.

No decorrer do Grupo de Estudos há um novo olhar para a dualidade entre teoria e prática na fala das professoras, o que era marca presente nos encontros anteriores, neste momento com as problematizações e necessidades instigadas no decorrer dos encontros as docentes começam a apresentar um discurso de que teoria e prática são indissociáveis, estabelecendo desta forma, uma “vinculação da prática a uma determinada concepção de mundo, mediada por uma concepção pedagógica, que é de fato, aquela teoria que guia a prática” (DUARTE, 2016, p. 19).

Ressaltamos que o discurso das professoras fora exteriorizado nos seus pensamentos e práticas. Desta maneira, nos amparamos nos pressupostos de que “[...] o discurso exteriorizado desempenha um papel central no processo de formação do ser humano” (VIGOTSKI, 2012, p. 58). E assim foi possível observar práticas:

Que traziam a preocupação da garantia do direito ao acesso a literatura de qualidade, e o planejamento em relação ao tempo e espaço destinado a literatura. Houve também a ampliação de repertório das professoras conhecendo novos autores e experienciando a literatura como fonte de deleite e possibilidade de leitura de si, do outro e do mundo no decorrer dos nossos encontros. (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Entendemos que o trabalho realizado buscou apresentar uma nova possibilidade de conduzir o trabalho educativo, porém a apropriação da totalidade é um processo em constante desenvolvimento, que não acontece do dia para a noite. Apropriar-se de uma concepção de mundo materialista histórica e dialética que possibilita ver o conhecimento em todas as suas dimensões, pressupõe a difusão desta concepção de mundo ao longo do processo de escolarização. “Sobressai-se nesse sentido a importância do trabalho educativo em direção à conquista de níveis cada vez mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo” (DUARTE, 2016, p. 14).

Duarte (2016) explicita que ao apropriar-se de conteúdos elaborados pela experiência social, o ser humano passa a dominar formas mais desenvolvidas de pensamento, utilizando-se das funções psíquicas superiores como sensação e percepção para expressar de forma elaborada a apropriação histórico-cultural.

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.

A partir desta apropriação as professoras compreenderam 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 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.

### Considerações finais

*Uma caminha macia, uma canção de ninar, uma  
história bem bonita, então, dormir e sonhar...  
Embora eu não seja rei, decreto, neste país,  
Que toda, toda criança tem direito a ser feliz!*  
RUTH ROCHA, 2014, p. 41-42

Ao finalizar o poema “Os direitos das crianças”, Rocha (2014) faz menção ao direito à felicidade, direito esse negado a muitas crianças, expostas às inúmeras desigualdades sociais e econômicas, como saúde, alimentação, moradia, trabalho infantil, educação de qualidade e acesso ao conhecimento em suas formas mais elaboradas entre essas a literatura. Decretar o “direito a ser feliz” pode parecer uma utopia nos dias de hoje, porém a partir de um direito tão singelo podemos pensar a infância e a criança como sujeito partícipe de uma sociedade.

Conceber a criança como sujeito de direitos pressupõe reflexões sobre as condições concretas em que ela vive e é educada para que possam se desenvolver plenamente. Com esse desafio e perspectiva, desenvolvemos o Grupo de Estudos com 12 professoras que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil, pensando nas práticas pedagógicas como possibilidade da garantia do direito inalienável a literatura, considerando as especificidades da qualidade estética e seu modo de se relacionar com o mundo e de se desenvolver nos anos iniciais da infância.

O conjunto das tessituras revela que, para além de conhecer os encaminhamentos políticos no que tange à Educação Infantil, torna-se essencial tomar como foco de estudos, reflexões e proposições sobre a criança e seus direitos, ela e suas possibilidades, para que seja concebida e tratada como sujeito socialmente situado numa história que está sendo escrita.

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 é possível galgar caminhos diferentes sendo a apropriação da cultura uma possibilidade

Para tanto, partimos da prática social inicial, e percebemos que o acesso a literatura no Centro de Educação Infantil era restrito às crianças.

Percebeu-se, deste modo que o material ofertado às crianças naquele momento, apenas reproduzia relações já estabelecidas no cotidiano. Assim, situações como está direcionam um olhar muitas vezes para a escola como prestadora de serviço ao capital como forma de adaptação dos indivíduos, contraditoriamente, vinculado a formação alienada pelas condições impostas pela sociedade capitalista, orientada por uma literatura utilitária aliada a concepções imediatistas sem promover novos olhares para a criança e seu desenvolvimento.

Porém, ao fundamentar-se em uma perspectiva crítico-dialética, as professoras compreenderam que a prática pedagógica aliada a literatura não pode reduzir-se a um simples meio de reprodução de sua existência, mas que precisa efetivar-se como elemento mediador entre o cotidiano e as esferas não cotidianas da prática social das crianças na Educação Infantil.

Foi necessário pensar na formação humana por meio do trabalho educativo, como ato de produzir direta e, intencionalmente, nas crianças a humanidade produzida historicamente que pressupõe uma fundamentação que eleve a criança a novas experiências.

Neste bojo, inscrevem-se discussões teóricas e o diálogo sobre a realidade vivenciada na instituição sobre avanços e limites relativos a prática pedagógica com a literatura, com a perspectiva de fazer valer a concretização do direito das crianças, na perspectiva de garantia de que cada uma delas vivencie uma educação pública e de qualidade, que potencialize seu desenvolvimento integral desde o começo de suas vidas.

Pode-se dizer que as professoras iniciaram uma travessia ao perceber e potencializar suas práticas frente a educação literária como bases, isto é, como 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.

Assim a instituição de Educação Infantil a partir da ação docente, dos seus tempos e espaços tem o papel de criar essas necessidades de leitura nas crianças, garantindo o direito a literatura e permitindo que as crianças 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: 28 nov. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federal do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CANDIDO, A. Direitos humanos e literatura. In: FESTER, A. C. R. (Org.). *Direitos humanos*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 171-193.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 9. ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2006.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologia*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMA, E. A. *Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática*. 2005. 113f. 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*. Trad. C. N. Coutinho e L. Konder. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MARTINS, L. M. A personalidade do professor e a atividade educativa. In: FACCI, M. G.; TULESKI, S.; BARROCO, S. M. S. (Org.). *Escola de Vygotski: contribuições para a psicologia e a educação*. Maringá: Eduem, 2009, p. 145-146.

MEIRELES, C. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1984.

MELLO, S. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

ROCHA, R. *Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha*. 2. ed. São Paulo: Salamandra, 2014.

SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV: problemas de la psicología infantil*. Madri: Machado Grupo de Distribución, 2012. p. 251-273.

VIGOTSKI, L. A. *Imaginação e criatividade na infância*. Trad. J. P. Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. 5. ed. Porto Alegre: Global, 1985.

### **Sobre as autoras**

**Nathalia Martins Beleze**. Doutoranda em Educação pelo programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina, Mestre em Educação – UEL, Especialista em Docência na Educação Superior – UEL, graduada em Pedagogia – UEL, formação em magistério nível médio. É professora colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, na área de Didática e professora estatutária do Município de Londrina.

E-mail: [nathaliamartins@uel.br](mailto:nathaliamartins@uel.br).

**Sandra Aparecida Pires Franco**. Pós-Doutorado em Educação pela UNESP de Marília – SP (2016). É líder do Grupo de Pesquisa Leitura e Educação: práticas pedagógicas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. É professora adjunto do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, na área de Didática e professora da Programa de Pós-Graduação em Educação – UEL. É integrante do Comitê Assessor de Área de Ciências Humanas (CAAs) da Fundação Araucária no período de 2020 a 2024.

E-mail: [sandrafranco@uel.br](mailto:sandrafranco@uel.br).