

# **LEITURA, ESCOLA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA SOCIAL**

Letícia Queiroz de Carvalho  
Instituto Federal do Espírito Santo  
Soraya Ferreira Pompermayer  
Prefeitura Municipal de Vitória/ES- SEME

**RESUMO:** O artigo discute a convergência entre o campo teórico da Pedagogia Social e o lugar da leitura nas escolas, considerando os pressupostos da teoria da Educação Social e da prática de ensino da literatura. Metodologicamente, pretende-se examinar o tema por meio de uma revisão bibliográfica das produções de autores representativos da Pedagogia Social e da formação do leitor literário, bem como de obras referenciais de ambos os campos teóricos que sustentarão nossa abordagem. A partir dessas aproximações teóricas, algumas hipóteses de trabalho com a leitura nas escolas serão apresentadas em meio ao campo conceitual da práxis educativa social.

Palavras-chave: Pedagogia Social; Ensino; Leitura.

## **INTRODUÇÃO**

A Literatura não é um luxo. O acesso ao texto literário é um direito e uma necessidade premente à formação humana, seja por suas funções psicológica, educativa e de conhecimento do mundo, as quais atuam tanto no percurso formativo da escola quanto adentram as camadas profundas da personalidade do leitor, de modo que a interação com a obra literária possibilita o seu reconhecimento e identificação cultural como sujeito imerso no cenário social, desenvolvendo o afinamento das suas emoções e a sua abertura para a sociedade e o seu semelhante (CÂNDIDO, 2000).

É por isso que leitura e escola apresentam-se como um binômio temático que tem motivado uma profusão de reflexões nos círculos acadêmicos e gerado inúmeras produções teóricas que buscam subsidiar o escopo dos pesquisadores e estudiosos da área de Letras. Mesmo assim, o ensino da literatura evoca, em nossas lembranças escolares, práticas ainda descoladas das relações sócio-históricas, com as quais nos colocamos frequentemente em contato. Embora o discurso educacional aponte evidente preocupação com o assunto e enfatize, cada vez mais, a importância da leitura na escola como um processo decorrente da interação social, é perceptível o distanciamento entre os projetos teóricos sobre a literatura escolar e as práticas de leitura do texto ficcional que se efetivam na sala de aula.

É importante ressaltar, pois, que esse quadro paradoxal presente na formação do leitor literário, em que o discurso sobre a importância da leitura não é coerente com a sua escolarização, deve-se, entre outros fatores, à indiferença dos sujeitos envolvidos nas práticas leitoras em relação à natureza da linguagem literária, em muitas situações do ensino, sequer considerada por apresentar recursos expressivos que ressaltam sua polissemia e uma pluralidade de sentidos que povoam o universo textual a partir do encontro entre o autor, a obra e o leitor, elementos que dialogam e agregam valores, experiências e visões diferenciadas acerca do mundo, da cultura e das questões sociais que se apresentam nessas relações entre a literatura e a vida.

Desse modo, torna-se natural e esperada a relação entre os livros, a sociedade e o repertório intelectual da comunidade de leitores que participa da experiência da leitura, atividade dialógica por natureza, sobretudo por apresentar-se como espaço de interlocução entre mundos que se cruzam a partir das muitas vozes sociais que emergem no universo ficcional e reverberam de forma incontestável as tensões sociais que se recriam na edificação textual das obras literárias.

Sabemos que as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (BAKHTIN, 1997, p.41). Nessa perspectiva, a palavra revela-se como produto das relações sociais em que valores contraditórios se entrecruzam, tornando-se viva na interlocução entre os sujeitos, de modo que a leitura configura-se nessa perspectiva como uma questão social incontestável, em qualquer espaço potencialmente educativo no qual o texto literário não represente apenas uma tarefa escolar ou um campo de ilustração da historiografia da Literatura, mas sim uma ponte entre as experiências dos leitores e os traços verossímeis das obras de ficção.

É por esse viés teórico que pretendemos discutir a convergência entre o campo da Pedagogia Social e o lugar da leitura nas escolas, considerando os pressupostos da teoria da Educação Social e da prática de ensino da literatura em uma perspectiva social. Metodologicamente, pretende-se examinar o tema por meio de uma revisão bibliográfica das produções de autores representativos da Pedagogia Social, bem como de obras referenciais de ambos os campos teóricos que fundamentarão nossa abordagem. A partir dessas aproximações teóricas, algumas hipóteses de trabalho com a leitura nas escolas serão apresentadas em meio às fundamentações teóricas basilares da práxis educativa social.

Por isso, um breve contexto do surgimento da Pedagogia Social, bem como dos seus pressupostos centrais será explicitado a seguir, para que as correlações propostas fundamentem algumas proposições de práticas pedagógicas relativas à leitura na escola.

## **1. A PEDAGOGIA SOCIAL: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Em sua construção histórica, a Pedagogia Social já se constituía, de certa forma, nos debates educacionais assumidos por filósofos e educadores, de Platão a Pestalozzi, ainda que apresentassem à época uma perspectiva humanitária, filosófica ou política; esses pensadores podem ser considerados precursores da Pedagogia Social. A primeira obra que apresenta uma sistematização dessa ciência é publicada em 1898, escrita por Paul Natorp e intitula-se “Pedagogia Social. Teoria da educação e da vontade sobre a base da comunidade”, espaço em que o autor traz para a discussão educacional o conceito de comunidade em oposição ao individualismo que era, ao seu ver, a causa dos conflitos sociopolíticos da Alemanha. Por isso, propõe uma teoria sobre a Educação Social como saber prático e teórico (MACHADO, 2008).

Caliman (2006) ressalta que o termo “Pedagogia Social” é de origem alemã e foi utilizado inicialmente por K. F. Magwer em 1844, na "Padagogische Revue", e mais adiante por A. Diesterweg (1850) e Natorp (1898), autor que a analisa como disciplina pedagógica, em meio às problemáticas sociais que emergiram no contexto alemão, oriundas da industrialização, a partir da metade do século XIX, fatores que motivaram tal sistematização da pedagogia social como ciência e como disciplina.

A Pedagogia Social emerge no contexto educacional brasileiro, a partir dos processos sociais de redemocratização presentes em nosso país, na década de 80, momento em que se institui, no dizer de Silva (2011), um novo marco normativo à Constituição de 1988 e um cenário favorável à adoção desse referencial teórico como uma Teoria Geral da Educação Social no Brasil.

Estima-se que esse campo teórico seja mais reconhecível em nosso país a partir da educação não formal, dos movimentos sociais, das organizações não governamentais e dos programas de projetos sociais - públicos e privados - que proponham novas formas educativas que intervenham não apenas nos problemas escolares, mas também nas demandas resultantes das profundas mudanças da contemporaneidade, as quais não se inscrevem apenas no ambiente da escola.

A Pedagogia Social também tem sido apresentada à sociedade brasileira alinhada à concepção freireana de educação crítica e transformadora, a partir da qual se constitui a base teórica que inspira o pensamento de intelectuais brasileiros dedicados à sistematização do desenvolvimento desse campo acadêmico em nosso país, destacando-se a ressocialização do indivíduo pela via da cultura, do trabalho e do resgate da sua individualidade como cidadão que participa do movimento histórico-social do seu tempo.

Ao defender uma educação que conscientizasse os homens da sua condição social, Freire, de certa forma, posicionou-se contra os padrões oficiais de cultura, pois para o autor

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (FREIRE, 1987, p.69).

Paulo Freire reconhece a importância das relações humanas com a realidade no contexto das práticas educativas, uma vez que o resultado de estar imerso na vida social, seja criando, seja recriando ou decidindo, permite que esse homem dinamize, humanize, domine essa realidade, acrescentando-lhe algo, produzindo cultura, em uma postura de vida não estática e criadora (FREIRE, 1967, p.43).

Em diálogo com a concepção educacional dialógica, participativa e transformadora preconizada por Freire, o pesquisador Geraldo Caliman (2010) ressalta que a Pedagogia Social, em meio a concepções distintas no cenário mundial, pode ser caracterizada em nosso contexto como pedagogia voltada para a assistência em casos de necessidade, com intenção preventiva e compensatória ou ainda atuar criticamente em resposta às demandas sociais pautadas na solidariedade por meio do desenvolvimento do voluntariado nas instituições de acolhida, prevenção, recuperação, reinserção social, ou seja, “[...] uma pedagogia orientada para a ajuda e para o *empowerment* da solidariedade social e cidadã” (CALIMAN, 2010, p.344).

Pinel, Colodete e Paiva (2012, p.2) esclarecem que os termos Pedagogia Social e Educação Social não são sinônimos, pois a Pedagogia Social é uma disciplina científica; uma teoria que irá fundamentar as ações da Educação Social, que é uma práxis. Os autores lembram também que uma está intrinsecamente ligada à outra, “[...] mesmo que se diferenciem na produção discursiva (Pedagogia Social) para criar tentativa de sustentação de uma práxis (Educação Social)”.

A construção histórica da Pedagogia Social remete-nos ao contexto alemão do final do século XIX, momento marcado por um quadro social crítico gerado pela Primeira Guerra Mundial, cenário descrito por Machado (2008, p.3), ao considerar que

[...] a Pedagogia Social enfatiza o atendimento a problemas públicos da sociedade da época, relacionados à infância abandonada, a jovens inadaptados ou delinquentes, a grupos marginalizados, à terceira idade, à animação sócio-cultural, à educação permanente. Estabeleceu-se nesse período, no país, uma política de atendimento às necessidades sociais, objetivando melhoria de qualidade de vida do povo, com leis de apoio social e assistencial à infância e à juventude, apoio às instituições sócio-pedagógicas e aos trabalhadores.

Portanto, a práxis educativa dessa ciência reitera, desde as origens, a sua proximidade dos grupos de desvalidos, marginalizados ou inadaptados na sociedade os quais sempre buscaram condições de vida pautadas em melhorias qualitativas apoiadas em leis e políticas públicas. Nesse sentido, as dimensões teórico-epistemológicas que se configuram no estatuto acadêmico da Pedagogia Social poderão dialogar com essas necessidades humanas, ainda presentes em nosso cenário, bem como orientar novas práticas e ações que proponham caminhos menos desiguais para esses sujeitos.

Para enfrentar tais questões, pensadores, estudiosos atuantes nessa área do conhecimento propõem a partir do IV Congresso Internacional de Pedagogia Social o reagrupamento das práticas de Educação popular, social e comunitária em quatro domínios distintos: 1- Domínio sociocultural; 2- Domínio sociopedagógico; 3- Domínio sociopolítico e 4 – Domínio epistemológico, os quais convergem para a consolidação da práxis da Educação Social, a partir da desconstrução da dicotomia formal x não formal.

Assim, a recuperação das dimensões histórico-culturais por meio de processos artísticos, em suas múltiplas manifestações e modalidades, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências sociais capazes de levar os sujeitos menos favorecidos à superação de condições marginalizadas com as quais possam se deparar e o estímulo a práticas que propiciem o protagonismo e a participação política desses cidadãos por meio da sistematização de princípios epistemológicos que colaborem no enfrentamento da exclusão social, têm sido basilares para os aspectos teórico-práticos presentes nas ações socioeducativas.

Os objetivos da Pedagogia Social inserem-se, portanto, em um projeto de sociedade em que todos os espaços e todas as relações sejam essencialmente pedagógicos, a fim de se constituírem como parte entre a Educação Escolar formal e a Educação não formal e possam elevar - se ao status de política pública, por meio da

observação dos seus princípios basilares: uma concepção de Educação como a própria essência das relações do ser humano, consigo mesmo, com o outro, com a vida e com o meio ambiente (SILVA, 2011).

Por isso, o viés da alteridade e do diálogo é traço essencial nas relações escolares orientadas pelos princípios da Pedagogia Social, ciência que reitera em sua perspectiva sociocultural a necessidade da recuperação das dimensões históricas, culturais e políticas do público alvo desse tipo de intervenção pedagógica, a partir dos sentidos produzidos nas interações em que as manifestações humanas se expressem por meio da Arte, da Cultura, da Religião e do Esporte.

A partir dessas considerações, sob que ótica poderá ser pensado o ensino da Literatura em diálogo com os princípios e domínios presentes na base epistemológica da Pedagogia Social? As práticas de leitura na escola poderão se alinhar metodologicamente ao quadro teórico que embasa a ciência da Educação Social? Como despertar o prazer pela leitura a partir da natureza social da Literatura?

A seguir, realizaremos algumas aproximações entre a leitura na escola e a Pedagogia Social, destacando-se as especificidades do domínio sociocultural dessa ciência, o qual permeia as atividades culturais dos sujeitos leitores, para que possamos vislumbrar possíveis caminhos a esses questionamentos.

## **2. A LEITURA NA ESCOLA SOB A ÓTICA DA PEDAGOGIA SOCIAL**

A literatura enquanto objeto de ensino tem suscitado debates e preocupações no meio educacional. De um lado, estudiosos da área defendem o seu lugar na escola e o viés pedagógico a ela atribuído por currículos e documentos oficiais; em contrapartida há os que acreditam nos efeitos nocivos da escolarização da leitura para a formação cultural do aluno.

Embates à parte, acreditamos na concepção humanizadora e formativa da literatura proposta por Candido (2002, 2004), na qual o texto literário extrapola as pretensões pedagógicas e curriculares presentes na escola e dialoga de forma intensa com a realidade social e as questões do nosso tempo. Se reconhecermos a importância da literatura como componente cultural vinculado à nossa formação, seremos capazes de criar situações na sala de aula em que os principais problemas que afetam o ensino de literatura na educação sejam substituídos por uma prática docente pautada no diálogo,

na leitura efetiva das criações ficcionais e no reconhecimento das experiências dos nossos alunos-leitores no ato de ler.

Quando Gonçalves (2002) analisa as relações entre educação e literatura, encontramos algumas ideias que dialogam com nossas práticas ainda repletas de fissuras entre o que teorizamos e o que podemos fazer com os livros e a leitura em suas múltiplas vertentes na escola. Esse autor lembra que, na prática cultural

[...] a literatura não se situa no território de sombras de uma tradição de cultura falida – algo feito para fruição e enfeite: ela é conhecimento produzido historicamente, além de ocupar, na prática cultural, um lugar de privilégio como exercício de liberdade, de inquietação e de perplexidade (2002, p.18).

Candido (2002) ressalta em seu texto “A literatura e a formação do homem” que a função educativa da Literatura é bem mais complexa do que é estabelecido pedagogicamente na escola, pois no dizer do teórico a formação do leitor segundo a pedagogia oficial costuma enfatizar a leitura como uma prática ideológica que veicula a tríade famosa – O Verdadeiro, o Bom e o Belo, definidos de acordo com os interesses de grupos dominantes, para que suas concepções e valores sejam reforçados.

Concordamos com o autor, quando afirma que a Literatura “[...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras” (CANDIDO, 2002, p.84).

Alinhado à concepção social de Candido, Todorov (2009, p.76) ressalta a amplitude do texto literário em sua relação com a formação do leitor em suas condições concretas de vida, ou seja, uma construção textual que pode estabelecer interlocuções com o mundo e o percurso de cada um de nós, afinal

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.

Nessa perspectiva, emerge a seguinte questão: sob que ótica, a Pedagogia Social poderá contribuir para que o ensino da Literatura e a formação do leitor possam efetivamente sensibilizar escola, professores e alunos para a necessidade do texto literário no processo formativo humano?

Essas questões são fundamentais, na medida em que a leitura na escola precisa constituir-se como espaço dialógico por excelência, em que os textos provoquem nos leitores respostas advindas das suas experiências sociais, dos seus repertórios de leitura e da sua abertura para as situações que permeiam seu percurso formativo como cidadão, a partir da consideração da historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida em sociedade.

Desse modo, o enfoque na história da literatura e no estudo dos textos dos autores clássicos em detrimento de autores da contemporaneidade, a escolarização da leitura literária, a utilização do livro didático como instrumento principal na exploração da leitura literária, o ensino de literatura voltado para o vestibular e a prevalência de uma proposta curricular ainda centrada numa concepção tradicional de ensino (JESUS, 2010, p.12) deverão dar lugar à interlocução entre o texto literário e a prática social.

A dimensão sociocultural da ciência da Educação Social pressupõe aspectos básicos, tais como: a) uma concepção dinâmica do ser humano e do social; b) indivíduos e grupos responsáveis e comprometidos na definição e na gestão da sua comunidade, e dos interesses e aspirações da mesma; c) uma tecnologia participativa e ajustada a cada situação (COSTA, 2006).

A animação sociocultural, conceito fluido e ambíguo, sobre o qual não cabem aqui maiores aprofundamentos, pode ser considerado muito mais do que apenas práticas criativas ou de participação cultural comunitária, posto que implica uma postura de vida e uma concepção de homem e de sociedade em que as formas de fazer e viver caracterizam um projeto de pessoa e de sociedade na qual cada indivíduo edifica o seu próprio percurso na interação com os outros, no contexto de suas vivências.

A presença do professor nas aulas de Literatura poderá se alinhar à tendência da animação sociocultural hodierna da mediação, cuja função imanente apresenta-se correlata à ideia de “por em relação”, ressaltando uma postura para além do caráter intervencionista e paradigmático dos projetos de leitura, os quais deverão observar alguns caminhos metodológicos para o trabalho com o texto literário na escola, tais como:

**a) Contextualização das condições de produção do texto a ser lido:** apresentação aos alunos de dados e curiosidades sobre o autor da obra e do momento histórico em que o texto foi criado, ou seja, um breve quadro social desse contexto de criação do livro, para

que se busquem relações entre esse momento de produção e o momento vivido pelos alunos-leitores.

**b) Postura dialógica prévia à leitura:** a partir das ilustrações, título, capa, contracapa, orelha do livro, enfim, dos elementos para-textuais que compõem o objeto de leitura, pode ser criado rico momento de interlocução entre professor e aluno, por meio de questionamentos e inferências que trarão novos sentidos e concepções para o texto a ser lido.

**c) Diálogo entre o texto literário e outros artefatos e produções culturais:** o texto não se encerra no livro, pois traz em seu bojo a aproximação e a recriação da realidade, por isso torna-se mais vivo se posto em diálogo com outras produções culturais – filmes, músicas, peças de teatro, exposições de arte – que abordem temas, cenários e contextos em que se possa ampliar a discussão iniciada pelo livro.

**d) Estímulo à responsividade do aluno-leitor:** o leitor ativo, participante e responsivo é aquele que responde às provocações do texto literário. Tal possibilidade será estimulada pela mediação do professor, por meio de perguntas, da leitura compartilhada, das relações propostas entre o que se lê e o que circula socialmente em revistas, jornais, televisão, internet e redes sociais.

**e) Avaliação da leitura:** as propostas avaliativas que se reduzam a fichas, questionários ou questões formais em provas precisam ser abolidas da proposta docente no ensino da Literatura. Devem ser pensados momentos de leitura que resgatem o repertório cultural dos alunos, de modo a inseri-lo em debates e situações didáticas que analisem, discutam e problematizem as questões sociais e humanas que atravessam os textos literários.

**f) Ser um professor leitor:** a mediação entre a leitura e os alunos será tão mais interessante e significativa, à medida que o professor também seja um leitor das obras com as quais propõe leituras e atividades. Conhecer antecipadamente o livro que a turma lerá é condição essencial para a criação de atividades, questões e situações criativas que acompanharão o processo.

Esses caminhos precisam ser agregados ao planejamento de uma prática leitora em que se considere o aluno e a sua recepção do texto proposto, bem como a leitura como espaço interlocutivo não apenas no contexto da escola, mas sobretudo nos espaços sociais pelos quais os alunos transitam e se constituem como cidadãos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou aproximações entre os princípios teórico-metodológicos da Pedagogia Social e o ensino da Literatura, por meio do diálogo entre os domínios teóricos que fundamentam a ciência da Educação Social e a leitura como uma prática inserida em um contexto social amplo, no qual a heterogeneidade cultural e discursiva, bem como as questões da sociedade que permeiam as relações humanas precisam ser agregadas ao trabalho com os livros.

Os caminhos metodológicos para o trabalho com a leitura escolar podem ser pensados na perspectiva do encontro e do viés discursivo da linguagem, o qual considera a diversidade das vozes e das concepções que permeiam o universo dos nossos alunos, a partir das suas vivências e da forma como enxergam o mundo pela ótica da ficção.

Quando se resgatam para as aulas de Literatura os princípios da Pedagogia Social, resgatam-se também valores, temas, tensões e concepções que se apresentam nos enredos ficcionais e nas vivências dos personagens, os quais embora seres habitantes do mundo da invenção metaforizam as angústias, alegrias e subversões humanas, de modo a fazer eclodir no contexto da sala de aula uma sensibilização e afinamento dos traços de humanidade dos leitores.

Cabe, portanto, ressaltar que ler na perspectiva da Pedagogia Social é despertar o aluno-leitor para as suas potencialidades como ser humano e social, de modo a instigá-lo a pensar em si, na sociedade em que vive e nas possibilidades de transpor determinismos a partir do universo ficcional.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. / VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

CALIMAN, Geraldo. **Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social na Europa (Itália)**. An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006. Acesso em 15 Nov. 2015.

\_\_\_\_\_. A Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação** - UNISAL - Americana/SP - Ano XII - Nº 23 - 2º Semestre/2010

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul / São Paulo: Duas Cidades, 2004.

\_\_\_\_\_. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

COSTA, Angelina. **Práticas de animação sociocultural**. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/praticasanimacaosociocultural12.html>. Acesso em: 12 dez. 2016.

FILHO, Antenor Antônio Gonçalves **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

JESUS, Reginaldo de. **O ensino de literatura na educação profissional agrícola numa perspectiva dialógica: formando leitores**. 2010. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2010.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **A Pedagogia Social: diálogos e fronteiras com a educação não-formal e a educação sócio comunitária**. Disponível em: [www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/mesa\\_8\\_texto\\_evelcy.pdf](http://www.am.unisal.br/pos/stricto-educacao/pdf/mesa_8_texto_evelcy.pdf). Acesso em 27 Abr. 2015.

PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; PAIVA, Jacyara Silva. **Pedagogia social: definições, formação, espaços de trabalho, grandes nomes & epistemologias**. **Conhec. Dest.**, Serra, ES, v. 01, n. 02, jul./dez. 2012.

SILVA, Sheila Agda Ribeiro da, SILVA, Roberto da; LOPES, Roseli Esquerdo. O direito à educação sob a perspectiva da pedagogia social.. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. Proceedings online... Associação Brasileira de Educadores Sociais, Available from: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092012000200032&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200032&lng=en&nrm=abn). Access on: 06 May. 2015.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009. Trad. Caio Meira.