

Literatura na escola: questões sobre práxis literária docente

Literature at school: questions about teaching literary praxis

Literatura en la escuela: preguntas sobre la enseñanza de la praxis literaria

Bernd Fichtner

Universidade de Siegen – Siegen (Alemanha)

E-mail: <https://orcid.org/0000-0003-3296-1757>

Erineu Foerste

Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes

E-mail: erineufoerste@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2846-0298>

Letícia Queiroz de Carvalho

Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória

E-mail: leticia.carvalho@ifes.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0519-6746>

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar a leitura literária na escola. Problematisa o trabalho docente a partir de dados qualitativos (FICHTNER et al., 2020). Beneficia-se de entrevistas e observações, com as quais discute como a leitura literária pode contribuir para a formação de leitores críticos e emancipados (LEAHY-DIOS, 2000; SOARES, 2003). Entretanto, acrescenta ao núcleo dessa discussão como a escolarização inadequada da literatura desafia a formação do professor, para se produzir a “revolutionäre Praxis” no currículo.

Palavras-chave: Escola. Literatura. Professor. Práxis.

ABSTRACT

The article aims to analyze literary reading in school. It problematizes the teaching work from qualitative data (FICHTNER et al., 2020). It benefits from interviews and observations, from which it discusses how literary reading can contribute to the formation of critical and emancipated readers (LEAHY-DIOS, 2000; SOARES, 2003). However, it adds to the core of this discussion how inadequate schooling of literature challenges the teacher's education, in response to the "Praxis revolutionäre" in the curriculum.

Keywords: School. Literature. Teacher. Praxis.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo analizar la lectura literaria en la escuela. Problematisa el trabajo docente a partir de datos cualitativos (FICHTNER et al., 2020). Se beneficia de entrevistas y observaciones, de la que se discute cómo la lectura literaria puede contribuir a la formación de lectores críticos y emancipados (LEAHY-DIOS, 2000; SOARES, 2003). Sin embargo, añade al núcleo de esta discusión cómo la escolarización inadecuada de la literatura desafía la educación del profesor, en respuesta a la "praxis revolutionäre" en el plan de estudios.

Palabras clave: *Escuela. Literatura. Maestro. Praxis.*

Introdução

O presente artigo analisa a leitura literária na escola como práxis, que contribui para o processo de criação de linguagem, por meio de uma questão nuclear em nosso percurso argumentativo: Como o ensino produz o trabalho com literatura? Há pontos de partida iniciais, que nos movem à reflexão sobre a problemática aqui discutida, como: “O que é intenção literária? O que é realidade literária? O que é recepção literária? O que é língua literária? O que é história literária? O que é valor literário?” (COMPAGNON, 2006, p. 29).

Interessa-nos, basicamente, problematizar a formação de professores em diálogo com abordagens socio-históricas de educação (FICHTNER et al., 2020), de modo a repensar velhas práticas de leitura de literatura na escola e potencializar outros caminhos possíveis para a educação literária. O texto a seguir apresenta a seguinte estrutura: introdução, sobre o tema e os problemas atinentes ao universo do ensino de literatura; pressupostos teórico-metodológicos com os quais dialogaremos acerca das concepções literárias que subsidiam a leitura na escola; formação dos professores para o trabalho com literatura, seção em que traremos provocações que desafiam a formação do professor, para se produzir a “revolutionäre Praxis” no currículo; considerações finais, em que sistematizaremos o cotejo teórico proposto, com vistas a novos questionamentos e reflexões sobre o lugar da literatura na escola.

A leitura de obras literárias, ao longo do tempo, ressignificou seu caráter público e sonoro, marcadamente teatral (arenas greco-romanas e/ou teatro); adquiriu um caráter dinâmico e silencioso. A escola assumiu um papel importante nesse processo, visando a orientar, a informar, a divertir, a imaginar, a criar e a desenvolver uma relação entre leitor e texto, entre leitor e autor (mediada pelo texto) e entre leitor-texto-autor e as práticas

histórico-sociais que os produzem. Para Compagnon (2006), a valorização de leitor tem sentido histórico e por isso carrega contradições. Talvez residam aí os dilemas nos debates da “liberdade vigiada” do leitor (p. 163). A que interesses ideológicos serve a leitura literária escolarizada? Um aluno de letras afirma:

Em toda minha vida sempre fui induzido a ler o que o professor mandava, para cumprir obrigações escolares, traduzidas em exercícios e provas controladas. Fui um leitor comodamente guiado. Na minha casa nunca tivemos livros, com exceção da Bíblia (havia um volume bem ilustrado com textos adaptados para crianças). Eu e meus irmãos gostávamos de imaginar a *Eva e o Adão* nus no paraíso [livro de Gênesis]. A estória da *Travessia do Mar* era magia pura [livro do Êxodo], porque desafia a lógica de como vemos normalmente as coisas (o escravo se salva e o opressor morre!!! [risos]). Muitas vezes levei esta Bíblia para Crianças à escola e, então, meus coleguinhas e eu líamos nossas historinhas bíblicas fora da sala de aula (não havia biblioteca escolar ali). Mas na escola a gente tinha que “ler mandado e vigiado”!!! Agora sou aluno de final de curso de letras. O que mudou? E pergunto: como posso trabalhar a literatura com os futuros alunos de forma prazerosa, para eles e para mim. Tenho me questionado se a racionalidade curricular neoliberal do Estado burguês permitirá movimento dessa natureza (Aluno de letras).

O livro compete de forma crescente, em nosso tempo, com jornais, periódicos, cartazes publicitários, rótulos, embalagens, letreiros luminosos, *e-books*, *internet*, *WhatsApp*, *Facebook*, *Outdoors*, cinema, televisão entre outros. No geral há atualmente bibliotecas escolares com acervo razoável de obras literárias (FOERSTE, MARTINS & MOREIRA, 2007; MARTINS, 2008; MOREIRA, 2010; CARVALHO, 2012; SALVADOR, 2013; CARVALHO & FOERSTE, 2020; HEHR & FOERSTE, 2020) e inclusive na Educação do Campo e periferias urbanas, como discutem Carvalho (2012), Carvalho e Foerste (2020), Hehr (2015) e Hehr e Foerste (2020). Com a exploração de informações, o acúmulo do conhecimento humano e a rapidez do progresso e popularização das novas tecnologias, o leitor tende a ser seletivo e a destacar das informações aquilo que é relevante para seu “uso”. O interesse por mensagens específicas e os objetivos do leitor determinam a quantidade e o tipo de leitura a ser feita, que nem sempre é prazerosa e, raramente, privilegia obras literárias.

A noção de que a leitura literária é um importante instrumento para a formação de leitores críticos, autônomos e criativos, capazes de desenvolver uma conversa problematizadora no mundo e com ele, parece se perder diante de outras concepções de leitura que persistem em orientar as práticas escolares, com frequência distanciadas da vida dos sujeitos leitores, de suas subjetividades, de sua condição social, enfim, de suas

culturas. Segundo Compagnon (2006), leitura é conversa com o texto e o mundo e do leitor consigo mesmo.

Há algum tempo as práticas de ensino de literatura vêm sendo objeto de estudo por parte de vários pesquisadores brasileiros, que falam da importância da leitura literária para a formação ética e estética do aluno e do professor, uma vez que a leitura renova os sentidos da palavra comum, do mundo e do sujeito. Perissé (2006, p. 102) afirma que: “[...] a vida só é possível transfigurada, reinventada pela imaginação, pela emoção, por novas concepções, pela palavra”.

A leitura literária na escola pode ser um caminho de esperança para promover o diálogo e produção de linguagem. Entretanto, a literatura sofre um processo inadequado de escolarização, tanto no *currículo prescrito* como no *currículo vivido* (GOODSON, 1995; SANTOMÉ, 1995; SACRISTAN, 2000). Conforme Soares (2003), geram-se muitos problemas que impedem um trabalho com literatura na escola, para promover a emancipação cultural do sujeito leitor (professor, aluno e comunidade). Entre os problemas, destacam-se alguns, como: a) seleção de textos curtos, fragmentos de textos ou de obras literárias descontextualizados; b) adaptação de textos clássicos a uma “linguagem infantil e/ou juvenil”; c) utilização do livro didático como um instrumento preponderante na exploração da leitura; d) leitura instrumental como pretexto para apropriação de conteúdos gramaticais; e) seleção de obras e de alguns autores feita pelo currículo oficial (na melhor das hipóteses, até protagonizada pelo professores) e/ou pelo mercado editorial (livros didáticos são canais para imposição ao público leitor de obras previamente “eleitas”); f) bibliotecas com acervos alinhados à lógica mercadológica pelo mercado editorial e dos livros.

As obras literárias que leio obrigatoriamente no curso de letras, para produzir *análises* estão consagradas pelo cânone, como discute Harold Bloom.¹ Somos censurados na academia quando queremos falar de autores e obras locais (literatura marginal, né!). Acho que devíamos fundamentar debates para enfrentamento desse modelo de leitura literária unilateral e impositivo. Seria possível construir uma alternativa pela qual se possam abrir canais para ouvir mais os “desejos de leitura” dos leitores na escola e na universidade? (estudante de letras)¹.

¹ O estudante de Licenciatura em Letras faz aqui referência aos debates produzidos por Harold Bloom (1994).

Pressupostos teóricos e metodológicos

A educação literária no Brasil segue orientações de um paradigma positivista, embasado na história literária, de acordo com Leahy-Dios (2000). Isso caracteriza um artificialismo, que se apresenta de modo recorrente por meio de *métodos de distanciamento e conceitos frios* (SANTOS, 2002), sem favorecer processos de subjetivação do sujeito que lê e interpreta obras literárias com fins variados. Conforme analisam Martins (2008) e Moreira (2010) naturalizam-se as atividades pedagógicas praticadas com exercícios escolares mecânicos, fragmentários e isolados. Há uma tendência bancária na educação literária com busca e registro de dados biográficos, períodos literários etc. Observa-se também hipertrofia de questionários sobre a obra: Qual é o título? Quem é o autor? Qual é a editora? Qual é o ano da primeira edição? Quais são os personagens? Quantas páginas e capítulos a obra possui? Isso gera barreiras que impedem o aluno de vivenciar o ato de ler, como discute Freire (1996), enquanto ação cultural, historicamente construída como prática social. Assim, ler é uma prática que ultrapassa os espaços restritos da escola, pois a leitura do mundo não se enquadra no controle típico da prática pedagógica bancária das salas de aula.

Para Martins (2008), Moreira (2010), Carvalho (2012) e Salvador (2013), o protagonismo cultural do leitor perde centralidade, quando a leitura é capturada pela rotina da escola. Os estudos contribuem para problematizar o trabalho com literatura pelo professor. A leitura literária mediada pela *práxis* docente pode potencializar uma relação mais afetiva e culturalmente sensível dos leitores com os textos, a qual ultrapasse suas limitações e supere uma abordagem bancária dos conteúdos literários, pois ler os textos literariamente, desde o início do processo de escolarização, significa:

[...] resgatar aquela configuração que foi perdida na didatização da literatura, recuperando propostas adequadas de textos produzidos para o público infantil que não se limitem à condição de mais um apêndice para a aquisição da leitura e da escrita (PAIVA e MACIEL, 2005, p. 115 - 116).

Qual é o significado de *práxis* docente?

As práticas de leitura literária questionadas nas investigações do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” (MARTINS, 2008; MOREIRA,

2010; CARVALHO, 2012; SALVADOR, 2013; POMPERMAYER, 2020) reproduzem uma abordagem canônica da literatura, que contribui para promover o potencial crítico da linguagem e da própria leitura (LEAHY-DIOS, 2000). Há que se problematizar o risco que o alheamento escolar imprime à leitura de obras literárias. A indiferença e omissão de muitos professores em relação a práticas de leitura voltadas à humanização (CANDIDO, 1995 e 2000) é uma construção da escola burguesa, porque durante toda a sua formação “receberam” um ensino de literatura que estava a serviço da legitimação dos paradigmas dominantes das chamadas ciências modernas fragmentadas em disciplinas altamente especializadas, que reproduzem a dicotomia sujeito-mundo. Os cursos de formação inicial e continuada de professores da área de linguística (Licenciatura em Letras) possuem limitações e fragilidades em seus princípios teórico-metodológicos; nossas pesquisas (FOERSTE, 2002 e 2005) apontam como principais críticas ao modelo instituído de formação, as antinomias sobejamente criticadas, como: teoria/prática, escola/universidade, formação pedagógica/ formação específica, universidade/comunidade.

Nesse sentido, Antônio Candido contribui para o aprofundamento de reflexões sobre o lugar que a literatura ocupa na formação humana e em particular na formação do professor de língua. No texto “O direito à literatura”, publicado em 1995, o autor defende uma posição que nos remete aos debates sobre o processo de omnização do ser humano e da ontologia do ser social.

Ocorre que a problemática da formação do educador foi colocada por Karl Marx, quando questionou o pensamento de sua época e seu imobilismo revolucionário, para produção da *revolutionäre Praxis* pela classe trabalhadora (MARX, 1845/2007)². Na concepção gramsciana (abraçada pelos intelectuais orgânicos revolucionários da cultura, entre eles os professores), um projeto desse tipo implica relação orgânica da dialética educação-trabalho em suas dimensões científicas, tecnológicas e políticas.

Manacorda (1991a e 1991b) analisa as teorias de Marx e seguidores sobre educação e escolarização. Critica-se a divisão social do trabalho e seus consequentes

² Na primavera de 1845 Karl Marx apresenta o manuscrito “Thesen über Feuerbach”, publicadas postumamente por Friedrich Engels em 1888. Os primeiros manuscritos da obra *Die Deutsche Ideologie: Kritik der neuesten Philosophie in ihren Repräsentanten Feuerbach, B. Bauer und Stirner, und des deutschen Sozialismus in seinen verschiedenen Propheten* (traduzida por Marcelo Backes e publicada pela Editora Civilização Brasileira no Brasil com o título: “A ideologia Alemã; crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas”) datam de 1845 e foram completados em 1846. Trata-se de produção conjunta de Karl Marx e Friedrich Engels.

processos de desumanização, enfrentados nas lutas e resistências da classe trabalhadora contra o capital, sobretudo com o advento da industrialização e da produção em série. A história da educação é marcada por contradições que se concretizam na fragmentação do conhecimento, que é percebida principalmente pela reprodução e naturalização das dicotomias entre teoria e prática, entre homem e natureza, entre pensar e fazer, entre educação e trabalho pela escola burguesa. Karl Marx e Antonio Gramsci, portanto, propõem uma educação do tipo politécnica e revolucionária com a *escola única* e a formação do *homem omnilateral*, que se contrapõem à escola unificada liberal.

Partindo dessa concepção do materialismo histórico, podemos afirmar que as obras literárias superam uma concepção que reifica a pessoa num mundo crescentemente tecnificado e fragmentado, em que não há tempo para pensar e produzir catarse. Conforme discute Carvalho (2012), o trabalho com o texto de literatura na escola potencializa processos reflexivos que favorecem não somente o diálogo com textos eruditos, mas principalmente, como diz Antonio Candido, promovem a *práxis* da “[...] boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, [enfim]o cultivo do humor” (p. 26). E nossos estudos acrescentam: para a ética do cuidado com a terra e a vida, cujos pilares encontram-se na sustentabilidade e na agroecologia da *práxis* dos Povos e Comunidade Tradicionais (Indígenas, Quilombolas, Ribeirinhos, Caiçaras, Pomeranos, Geraizeiros etc. – Decreto 6.040/2007). Nesse sentido a literatura produz a humanização, porque desperta posturas de compreensão dos leitores face a si mesmos e aos outros, portanto da natureza e da cultura em suas diversidades.

Questões sobre trabalho e pesquisa no ensino de literatura: quem forma o professor?

Como essa abordagem afeta o trabalho do professor de literatura? Foerste (2005) discute que as racionalidades presentes nos cursos de licenciatura sustentam transmissão e assimilação de conteúdos disciplinares na escola para realização de exames nacionais (SAEB e PISA). São legitimados por currículos oficiais que se fundam em epistemologias monolíticas típicas do neoliberalismo, com invisibilização das culturas plurilingues e as diferenças étnicas e de gênero.

Não se tem conseguido produzir nos últimos tempos alternativas emancipatórias, que “[...] atendam satisfatoriamente às demandas colocadas pelos profissionais da escola

básica, a partir de suas necessidades concretas do trabalho pedagógico” (p. 25) no diálogo com a cultura escolar e a cultura de escola (FORQUIN, 1993; FREIRE, 1996). Conforme Fichtner *et al.* (2020) e Foerste *et al.* (2020), a educação é *práxis* cultural em disputa por hegemonia. O *currículo vivido* no campo e na cidade faz emergir dimensões concretas e históricas da diversidade de línguas e culturas étnico-raciais (Indígenas, Quilombolas, Ciganos, Pomeranos, Ribeirinhos, Caiçaras, Faxinalenses, Geraizeiros etc.).

Essa problemática pode contribuir para se levantar questionamentos, que fundamentem reflexões a respeito do lugar da leitura literária no currículo enquanto prática cultural (FREIRE, 1968/1987 e 1996), marcada pelas contradições da sociedade capitalista. Isso nos provoca também para pensarmos questões que focalizem algumas das limitações da formação do magistério: Como reparar as brechas existentes no trabalho com a literatura na formação inicial e continuada, com pesquisas em que a Universidade e a escola assumam posturas de colaboração? Como contribuir para que as práticas bancárias e monolíticas de leitura praticadas por professores sejam ressignificadas e transformadas pela *práxis*?

A problemática do trabalho com literatura na escola se complexifica, lançando desafios para a construção de alternativas a partir da vida dos professores e dos saberes da experiência, que emergem de suas práticas profissionais (NÓVOA, 1995). Buscam-se possibilidades de enfrentamento ao desafio de se dialogar sobre a educação como prática concreta da totalidade (KOSIK, 1969). A educação pode abarcar processos da dialética do concreto na formação e na socialização das pessoas, partindo do suposto de que a linguagem é constituidora do pensamento humano, dos modos do homem se humanizar (VYGOTSKIJ, 1934/2002) e, conforme Freire (1968/1987), dizer a palavra-mundo.

A questão “quem forma o educador” assume centralidade no debate sobre leitura literária na escola. Na tese III em suas “Teses sobre Feuerbach”² Karl Marx cunha a categoria “revolutionäre Praxis” ao se referir à educação e aos educadores. Para ele a educação é um processo histórico dialético (MANACORDA, 1991b), no qual os homens educam e são educados continuamente.

3. A doutrina materialista da **transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são transformadas pelos homens e que o próprio educador tem que ser educado** [grifos meus]. Por isso ela tem de separar a sociedade em duas partes, das quais uma lhe é superior. A consciência do ato de mudar as circunstâncias com a atividade humana ou autotransformação pode ser compreendida e entendida de maneira racional apenas na

condição de revolutionäre Praxis (**práxis revolucionária**) (MARX, 1845/2007, p. 612).

A educação, nesse ponto de vista, é uma construção coletiva sempre precária; trata-se de obra inacabada (MANACORDA, 1991b). Portanto, entenda-se “educador” nesse contexto como formador de formadores, os quais, segundo Freire (1968/1987) formam-se na *práxis*, denominado pelo autor de “pedagogia da libertação”.

Formação dos professores: leitura literária como práxis cultural

O acúmulo de pesquisas sobre a formação dos profissionais do magistério traz contribuições para o aprofundamento de reflexões aqui apontadas. Nóvoa (1995) propõe a ideia do professor-reflexivo, que investiga sua própria prática, que pensa, que ressignifica práticas pedagógicas a partir do trabalho docente. Quando a formação ignora o desenvolvimento pessoal do professor e confunde o “formar” com o “(com)formar-se”, desconsidera que a educação como *práxis* nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação instituída, marcada por racionalidades controladas por políticas curriculares oficiais (FOERSTE, 2002 e 2005). Para Nóvoa, a socialização profissional dos professores se concretiza num *continuum*, a começar pela Universidade onde se produz a formação inicial do magistério. Porém, há que se considerar movimentos da vida do professor que se deparam com situações e problemas concretos do dia-a-dia da sala de aula, conforme Foerste (2002 e 2005), enfim, da escola em seu contexto social, que ainda são pouco considerados nos currículos de licenciatura.

Formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1995, p. 24).

Segundo Freire (1993, p. 22 e 23), nós nos formamos sempre e no movimento da nossa formação somos protagonistas como formadores. Assim,

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas “saber que vivia”, mas “saber que sabia” e, assim, “**saber que**

podia saber mais” [estes últimos grifos são nossos]. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Nessa perspectiva, a formação deve fundamentar-se em saberes da experiência, cuja historicidade e contradições se fortalecem como *práxis*, são produzidos no enfrentamento das situações concretas com que se deparam os professores quando estão produzindo sua profissão. Não deve, no entanto, ser demasiado regulada e supervisionada na divisão social do trabalho no interior da escola, dirigida por dispositivos de controle externo, que atacam e desautorizam o professor. Como a divisão do trabalho pedagógico legitima políticas neoliberais de educação? Desse modo a formação dos professores deve propiciar a reflexão crítica, para que eles construam autonomia profissional como base da profissionalização do magistério, do *ethos* docente, sem opor “saber-pensar” e “saber-fazer”. Trata-se da indissociabilidade entre teoria e prática (VÁZQUEZ, 2010 e 1967/2011; GRAMSCI, 1981), um modo de pensar e produzir o mundo e a cultura como ação histórica revolucionária.

Promove-se, nesse sentido, a dimensão humana e de sujeito histórico do professor, pois, antes de tudo, ele é uma “pessoa” e um “ser social”, que produz linguagem (VYGOTSKIJ, 1934/2002), para dizer como ato político a palavra-mundo enquanto resistência à opressão (FREIRE, 1968/1987). Por isso uma das principais características da profissão docente é a totalidade constituidora da dimensão pessoal, social e profissional, histórica do trabalho na produção da *práxis* pedagógica. Os processos de reflexão assumem na vida profissional do professor posturas que Gramsci (1988) define como modo de ser dos intelectuais orgânicos revolucionários da cultura; é *práxis* que se sustenta na resistência e reconstrução permanente das bases que promovem a identidade profissional docente com autonomia e produção de hegemonia emancipatória.

A dimensão política desse debate remete-nos à valorização do magistério. Pressupõe maior investimento público nas pessoas que trabalham na educação, organizam e realizam a formação humanizada, para superação dos processos de reificação reproduzidos pelas políticas oficiais de currículo nos cursos de licenciatura e na educação básica.

É com este argumento que Nóvoa defende ser imprescindível a criação de redes de (auto)formação participada, em que a troca de experiências e a partilha de saberes promovam a formação mútua de forma permanente no trabalho. A parceria entre universidade e escola pode favorecer processos de profissionalização do magistério (FOERSTE, 2002 e 2005), a partir dos quais a dialética “formador-formando” produz

movimentos colaborativos entre o professorado da Universidade e da escola. Portanto, mobilizam a construção do *ethos* profissional do magistério, cuja *práxis* fortalece a totalidade homem-natureza-ciências-culturas.

Gramsci (1981) e Vázquez (1967/2011) mostram-nos que a *práxis* supera ambivalências como essas, presentes nesse debate. Há que se considerar que nem “[...] toda *práxis* é atividade, mas [também] nem toda atividade é *práxis*” (VÁZQUEZ, /19672011, p. 221). Em Gramsci (1981, p. 18) a *práxis* é uma concepção filosófica que se apresenta enquanto uma totalidade concreta histórica, como saída crítica para uma situação da vida prática. Assim, a filosofia da *práxis* pode ser definida, como:

[...] polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente).

Se a formação do professor ocorrer em fragmentos, legitima-se a ideologia capitalista das competências e habilidades. A compreensão do trabalho e da produção como bases da *práxis*, como analisou Marx (1965), traduz o pensar e fazer (a filosofia da *práxis*) como atividade social consciente e politicamente dirigida. Essa *práxis* tem no seu cerne questões objetivas e subjetivas da produção material e simbólica dos homens. Como a formação humana se posiciona face a essa problemática? A educação constitui a *práxis* material e, como tal, deve ser apreendida. Além disso, o conceito de *práxis* também compreende o conceito de sujeito que se produz pela mediação, com atividade consciente dirigida a um objetivo materializado na história. A obra marxiana e marxista, diz Manacorda (1991a e 1991b), traduz a *práxis* de projetos históricos pessoais e coletivos. A ontologia do ser social, portanto, no sentido proposto por Lukács (1984/2012), deriva processos políticos e filosóficos pelos quais os sujeitos são conscientes de si mesmos (para si) e do mundo (para o outro) em que vivem. Há objetivos materiais e simbólicos que impulsionam movimentos de estranhamento, criação e interpretação, que contribuem para a superação das contradições do mundo do trabalho e assim direcionar projetos sem dicotomizar presente e futuro.

Vázquez (1967/2011, p. 267-268), por sua vez, distingue *práxis-criadora/reflexiva* de *práxis reiterativa/imitativa/espontânea*, que constituem uma totalidade concreta. O homem exerce o pensar e fazer de maneira transformadora em processos históricos de

produção de culturas. Isso sempre dependerá do grau de criação e/ou reprodução da ação do ser social sobre si e o mundo. Sujeito e objeto formam uma unidade que não se quebra na prática.

Posto assim, pode-se questionar: Como a *práxis* contribui para se problematizar ações pedagógicas, como as da leitura literária? Em uma perspectiva produtivista ou de resistência, a *práxis* pode ser exercitada pela mediação daqueles que trabalham na escola, como é o caso do professor. Tanto como resistência à imposição ideológica, que é uma tentativa de uniformização do pensar e sentir, para camuflar contradições de classe produtoras de desigualdades sociais, como postura crítica de transformação da realidade. Nesse movimento a mediação é *práxis*, para potencializar a construção de conhecimentos novos em favor da emancipação humana.

A *práxis* pedagógica, segundo Freire (1968/1987) impulsiona permanente ação transformadora da realidade objetiva, pela qual os homens ressignificam sua condição social e histórica, superando a relação opressor-oprimido. Assim o homem é um ser da *práxis* libertadora. “[...] é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias” (p. 92).

O professor passa a compreender pela *práxis*, que pode mudar a si e ao mundo, pois seu protagonismo assenta-se sobre a condição de que o homem é um ser histórico-cultural, que transforma o mundo e seu próprio modo de ser. Agindo desse modo, cria novas referências e formas alternativas de pensar e fazer a partir da reflexão sobre sua própria prática profissional. Os homens produzem cultura e história em sua humanização e nesse processo são radicalmente seres da *práxis*. Para Freire (1968/1987, p. 92) “[...] sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, [a *práxis*] é fonte de conhecimento reflexivo e criação”.

Quando leio um texto, seja ele de literatura ou de outro gênero, sempre o escrevo também, porque ler é conversar consigo mesmo e com o texto (com o mundo). O leitor dispõe de formas objetivas e subjetivas de produzir sentido para si, para o mundo e com eles. São dispositivos que precisam ser estimulados pelo pensamento crítico, para transformar as injustiças sociais e ecológicas. Leitura é assim dar sentido a si e ao mundo em que se vive, sem desconsiderar que o passado, presente e futuro não estão separados, mas estão imbricados na prática (professor da escola básica e estudante de doutorado em educação).

As especificidades da *práxis*, essa tomada como conceito chave do materialismo histórico, contribuem para pensar e problematizar a *práxis* do professor que trabalha com literatura na escola, a qual acontece em um contexto de luta contra as desigualdades sociais, reproduzidas em discursos que permeiam o currículo e a organização do processo pedagógico escolar. Trata-se de problematizar a leitura que naturaliza a educação bancária, para inculcação ideológica e manutenção do *status quo*, pelas quais se naturalizam as injustiças e desigualdades sociais, bem como modos de produzir a existência que exauram as pessoas e a natureza e assim ameaçam a vida.

Aqui os debates sobre parceria colaborativa (FOERSTE, 2002 e 2005) apontam que o trabalho coletivo na educação, em que a universidade e a escola articulam-se para fazer enfrentamento a problemas da formação humana, podem potencializar problematizações e impulsionar mudanças de base epistemológica. Problemas verificados na prática da leitura literária mostram que a formação do professor pressupõe uma abordagem que supere as contradições do *currículo prescrito* e *currículo vivido* no processo de escolarização.

Práxis colaborativa

Como uma prática social observada na formação de professores, as produções acadêmicas sobre parceria remetem-nos aos anos 1970 e 1980, ganhando força em países como Reino Unido, França, Canadá e Portugal (FOERSTE e LÜDKE, 2003). No Brasil, esse conceito está emergindo aos poucos, porém tem sido mal interpretado por muitos, pois o discurso oficial o apropriou e o tem utilizado a serviço de seus interesses, muitas vezes contradizendo as pesquisas e debates dos profissionais da educação.

Há três tipos de parceria na formação de professores – parceria dirigida, parceria oficial e parceria colaborativa. Aqui daremos ênfase à parceria colaborativa, porque ajuda a compreender que é preciso valorizar a *práxis* do professor, com aproximação da universidade e da escola básica para produzir diálogos a partir de problemas concretos, como é o caso da leitura literária e/ou o lugar que a literatura ocupa nos currículos.

Pensar reformas educacionais descoladas do campo da prática educativa, sem discutir com os profissionais da educação (universidade e escola básica) explicita uma visão desfocada dos anseios democráticos, enfim, do verdadeiro papel da escola em nossos dias no resgate pela cidadania (FOERSTE, 2005, p.34).

Há que se atentar, por outro lado, para as práticas de parcerias propostas pelo Governo, pois objetivam, entre outros pontos: a) desacreditar a universidade como instituição formadora e produtora de conhecimento educacional; b) diminuir os custos, isentando-se da responsabilidade pela formação desses profissionais; c) quebrar a autonomia do trabalho dos profissionais da educação na universidade e na escola. Em sua pesquisa, Martins (2008) salienta que a educação necessita de práticas que estabeleçam a *parceria colaborativa*,

[...]pois esta se configura em um trabalho articulado entre os diversos atores envolvidos com o ensino, objetivando a construção de pressupostos teórico-práticos nos currículos dos cursos de formação e, acima de tudo, respeitando interesses específicos de cada instituição (2008, p. 53).

Dentre os princípios norteadores desse tipo de parceria, destacam-se: a) o currículo integrado; o acesso e a complementaridade entre diferentes tipos de saberes; b) a inexistência da necessidade de consensos sobre o que é uma “boa prática”, com abertura de canais para todo tipo de esforço a uma crítica sobre o que se compreende por “boa prática”; c) a busca de alternativas sobre como os estudantes dos cursos de formação de professores podem aprender a partir da teoria e da prática; d) a valorização do crescimento individualizado dos estudantes. Foerste (2005, p.118) aponta para a criação de uma “rede de formadores de campo”, com a introdução de novos sujeitos sociais, como a figura do “professor associado”, para desenvolver um trabalho colaborativo entre a universidade e a escola básica.

Leitura literária e práxis colaborativa

Em 2006, a então mestrande e professora da Escola Municipal “Joffre Fraga” no município de Vila Velha no Estado do Espírito Santo/Brasil, Eliane Dias Martins propôs uma experiência de parceria colaborativa, não-oficial com a universidade. Os trabalhos envolveram estagiários da disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Ensino Médio do Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ofertada tradicionalmente no 8º período do curso (último período de um currículo com duração de quatro anos) e a área de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na escola citada.

A proposta era estreitar os laços entre a academia e a escola, aproximando os graduandos da vivência prática de sala de aula. A pesquisadora foi o elo entre os universitários e a escola, entre a academia e a professora pesquisada Rachel Curto Machado Moreira.

A pesquisa mostrou que essa experiência foi proveitosa e produtiva, constituindo-se em uma construção coletiva de alternativas para a superação de um ensino mecânico e ultrapassado de literatura. Escola e universidade se aproximaram para dialogarem e proporem caminhos a se trilhar. Alternativas foram experienciadas, a partir de processos de investigação acadêmica. Essa *práxis* foi marcada de forma metódica pela pesquisa. As reflexões partiam do mapeamento de problemas teóricos e práticos do trabalho com literatura na escola. Isso só foi possível porque se instaurou um clima de trabalho colaborativo entre ambos os espaços institucionais de educação, abertos às possibilidades que a parceria colaborativa pode favorecer.

No estudo de Martins (2008) foi dada ênfase à busca por alternativas de como os estudantes de Licenciatura em Letras poderiam aprender a partir da teoria e da prática e a valorização da formação na escola (em sala de aula) dos estudantes de Licenciatura em Letras na universidade. Quando Rachel Curto Machado Moreira passou a desenvolver anos mais tarde uma pesquisa na mesma escola para sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFES, percebeu-se que a parceria colaborativa ocorrida anteriormente havia sofrido uma ruptura, não tivera continuidade. Todavia, prontamente foi retomada, favorecendo novamente práticas colaborativas no trabalho com literatura, principalmente no que se referia à criação de uma “rede de formadores de campo”, com a presença, na escola básica, de um pesquisador representando a academia, que Foerste (2002 e 2005) denomina de “professor associado”.

Entende-se que essa dinâmica, conforme Martins (2008) e Moreira (2010) configura-se em *práxis* de formação inicial e continuada, pois articula o trabalho e a pesquisa como processos de omnização. Sem dissociar trabalho e pesquisa, ocorrem diálogos colaborativos entre docentes da escola e sujeitos provenientes da academia, interlocuções essas que incrementam a formação inicial e continuada dos professores e, assim, a de leitores literários em ambos os espaços insitucionais. Estudantes de graduação na Licenciatura em Letras (formação inicial), estudantes de mestrado e/ou doutorado, professores da escola e da universidade (formação em serviço e continuada) dialogam no trabalho com leitura literária junto aos alunos da educação básica. Favorecem-se pela parceria colaborativa, portanto, movimentos de reflexão, que emergem

a partir de questões-problema, envolvendo aspectos teóricos e práticos da formação de professores na dialética universidade e escola. Como afirmam Foerste e Lüdke (2003, p. 176) “[...] a identidade profissional do professor configura-se na interface entre saberes, que são construídos e/ou adquiridos num processo multifacetado e complexo de formação e de prática profissional”.

Essas pesquisas sobre leitura literária na escola possibilitaram uma experiência interessante, que envolveu a parceria colaborativa e promoveu a formação continuada de professores. No segundo semestre de 2008 foi realizado o projeto “Passeio da Leitura”. Havia um desejo das professoras de 4º ano do Ensino Fundamental, da mesma escola em que as mestrandas Martins (2008) e Moreira (2010) desenvolveram suas pesquisas, para realizar um trabalho com foco na leitura literária. O objetivo central era o de envolver e despertar o gosto por obras literárias. Embora muitos alunos fossem frequentadores assíduos da biblioteca escolar, existia um grupo que demonstrava pouco interesse, devido às dificuldades causadas pelas lacunas ocorridas em sua alfabetização anos antes.

Angustia-me perceber que, apesar da disponibilidade de acervo diversificado da biblioteca de nossa escola, os alunos precisam ler livros que não puderam escolher pessoalmente. Os livros são obras de autores clássicos. Como tornar o programa de leitura escolar mais aberto, para promover mais autonomia dos alunos, deixando-os explorar mais as estantes da biblioteca? (professora da escola).

Após várias conversas com as professoras, muitas em horário de planejamento, no recreio, nos corredores, e outras no percurso para casa, propôs-se desenvolver um projeto de leitura com as turmas dos 4º anos. Em contrapartida, existia uma preocupação por parte de uma das professoras, que apesar de todo empenho, alegava não saber como realizar uma atividade de leitura que proporcionasse prazer e despertasse em seus alunos o interesse. Demonstrava o querer fazer, mas sem saber como, chegando até a pedir que os momentos de planejamento fossem reservados para que as pesquisadoras e outros colegas da escola, que possuíam habilidades para desenvolver trabalhos desse tipo, oferecessem um momento de formação.

O grupo se reuniu por diversas vezes. Inicialmente, apresentou-se a sugestão de trabalhar com autores capixabas e o desejo de realizar um trabalho artístico com essas histórias. O que foi prontamente aceito pelo grupo. As professoras também apresentaram suas ideias. Assim, ficou decidido que cada docente levaria para sala os livros desses autores disponíveis na biblioteca escolar, depois os alunos fariam um passeio a um lugar turístico do município de Vila Velha citado em um dos livros – o Convento da Penha – e no

encerramento do projeto os alunos construiriam uma colcha de retalhos com partes da história com que mais se identificaram.

As rodas de leitura favoreceram alto grau de motivação de todos, com trocas de títulos e conversas sobre as histórias. “Cada um de nós levou os livros que havia escolhido e lido anteriormente. Conversamos livremente sobre nossas leituras das obras. Foi um momento bonito de se ver, porque falávamos com entusiasmo. Nunca antes havia tido uma experiência desse tipo” (professora da escola). Foi decidido pelos professores que seguiria um convite aos pais, convidando-os para tomar parte no projeto. Alguns familiares dos alunos apresentaram-se para participar, sobretudo para acompanhar a escola na visita ao Convento da Penha.

Os preparativos envolveram pelo menos três momentos bem decisivos, como segue: a) Reunião de todos os participantes na escola para expor o projeto, apresentar a biblioteca e outros espaços do ambiente escolar; b) Exemplares das obras selecionadas seguiram com os familiares para suas casas com algumas dicas de leitura (informações sobre a obra e o autor, bem como um pequeno glossário); c) Visita dos autores à escola e roda de conversa com a comunidade escolar (pais, alunos, professores e servidores técnico-administrativos). Todos esses momentos contaram com uma confraternização em que foram servidos lanches compartilhados.

Enfim chegou o dia de ir com o ônibus até a Prainha na cidade de Vila Velha no ES (local em que está o morro onde se encontra o convento) e subir as ladeiras cercadas pela Mata Atlântica, que dão acesso ao histórico santuário Convento da Penha. Havia muita animação entre todos (alunos, pais, professores e servidores técnico-administrativos). Foi organizada sob as sombras das árvores do pátio do santuário, uma grande roda, conforme planejado (cadeiras de abrir, almofadas, colchas estendidas etc.). Assim, a pesquisadora tirou o livro da bolsa, olhou para todos e cada um e ficou um tempo em silêncio. Era a obra *O Fantasma do Convento* (CAMPANELI, 2001). Leu pausadamente. Dramatizou um pouco a voz. Todos estavam bem atentos (Diário de campo de Rachel Curto Macho Moreira – 13 de setembro de 2008).

Em seguida, foi entregue a todos os participantes um pequeno roteiro orientador de visita sobre o Convento da Penha com foco em i) informações históricas e ii) registros relacionados a descrições da obra literária. Posteriormente esses dados serviram de base para novas discussões e produções orais e/ou escritas. Todos gostaram muito também do piquenique feito um pouco mais tarde, regado de mais histórias, ora contadas pelas

professoras, ora pelas próprias crianças, ora pelos familiares. Esse foi um trabalho com literatura que proporcionou muito prazer a todos.

Nas aulas seguintes, com orientação das professoras, os alunos começaram a juntar retalhos coloridos, lantejoulas, miçangas, fitas, botões e no dia marcado, em um retângulo de tecido, iniciaram a colagem da ilustração que representaria a parte da história que mais lhes marcou. Os trabalhos coletivos, segundo avaliações feitas principalmente com os professores, resultaram em processo de criação e imaginação bastante ressaltado por todos. Uma mãe fez a junção das partes produzidas pelas crianças-leitoras, formando uma grande e linda “Colcha Literária de Retalhos”, onde se narram experiências com textos de literatura, a partir de projeto realizado pela escola.

A colcha e outros trabalhos produzidos pelos alunos individualmente e/ou coletivamente (fotografias, desenhos, textos escritos por exemplo) ficaram expostos para visita da comunidade na biblioteca da escola. Nesse período houve a apresentação de um vídeo com fotos, depoimentos e relatos de todo projeto, o que causou muito orgulho para as crianças e seus familiares. Para encerrar, todos foram presenteados com a presença de uma das escritoras capixabas mais procuradas pelas crianças, Silvana Pinheiro³, para uma tarde de conversa e de autógrafos. Esse trabalho somente foi possível ser realizado em todas as turmas, com o mesmo aproveitamento, devido à parceria, que tornou o projeto um trabalho colaborativo, que serviu de experiência enriquecedora não somente para os educadores da escola, mas também à pesquisadora da universidade. Assim, pode-se afirmar que “[...] os educadores devem assumir a formação não apenas para desenvolver habilidades leitoras e de atitudes positivas em relação à leitura, mas também, talvez sobretudo, como possibilidade de democratização do ser humano” (SOARES, 2003, p.32).

É fundamental o momento em que o professor pensa em sua prática, dialoga e assim troca ideias e socializa experiências. Criam-se, desse modo, as redes coletivas de trabalho, afirmando os valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 1995). Isso parece ser muito importante, cheio de significados, pois a *práxis* docente é fonte para se promover reflexões com produção de saberes e de valores que constituirão um exercício autônomo do trabalho do professor. A *práxis* traduz processos de socialização profissional do professor os quais apontam para a importância da formação inicial na universidade,

³ Silvana Pinheiro é escritora infanto-juvenil capixaba. Entre outros títulos, publicou *Amigos da terra*, *A casa é rosa e Femeiar*.

articulada com a escola pela parceria. Ao mesmo tempo, a formação continuada é uma das faces desse movimento complexo de construção da identidade e autonomia do professor. Pela *práxis* superam-se fragmentação do conhecimento e discussões distanciadas do mundo do trabalho, restringindo a teorias ou discussões que parecem se ater à legitimação de racionalidades que naturalizam a imposição cultural pelas políticas oficiais de currículo.

A respeito disso, uma professora falou, conforme registrado em diário de campo de uma das pesquisadoras:

No magistério aprendi algumas estratégias de leitura que culminavam num reconto pelas crianças da parte da história que mais gostou, registro da história através de desenho, texto fatiado etc. [...] Nós professores temos que ter o cuidado de não transformarmos com nossos equívocos pedagógicos uma proposta de trabalho viva em algo sem significado [silêncio]. Sabe, é difícil falar sobre isso... [...] ansiedade de colocar um projeto ou uma proposta de trabalho em prática sem real envolvimento com o trabalho proposto, fazer por fazer é muito ruim, né (Diário de campo de Rachel Curto Macho Moreira – 27 de setembro de 2008).

A leitura literária precisa ser experienciada como *práxis* pelos leitores na escola e fora dela (CARVALHO, 2012), respeitando as diferenças de repertórios, faixa etária e gênero, de experiências prévias de leituras, de visão de mundo, bem como a diversidade e heterogeneidade de expectativas dos leitores diante do texto. A experiência com a leitura literária é um processo histórico e cultural, que se altera de leitor para leitor. A escola pode contribuir para formar leitores literários, mas cabe problematizar os riscos a que a pedagogização da leitura expõe essa formação protagonizada pelos professores. Como trabalhar com literatura sem impor ao leitor padrões didáticos de produção da leitura e interpretação das obras? A *práxis* literária implica formação humana.

Considerações Finais

As pesquisas evidenciaram a leitura literária como *práxis* cultural. O trabalho com literatura impulsiona pesquisas e formação de professores na escola, universidade e na comunidade, constituindo-se uma edificação coletiva de outras possibilidades para o sobrepujamento de alternativas para a superação de um ensino obsoleto de literatura.

Com o projeto de leitura “Passeio pela leitura” observa-se o diálogo libertador (FREIRE, 1968/1987; 1996). A parceria colaborativa, com protagonismo de leitura

literária, potencializa articulações interinstitucionais, uma vez que o trabalho com literatura configurou-se de forma a articular diversos sujeitos envolvidos com o ensino na escola e na universidade. Fomenta-se a formação de uma “rede de formadores de campo” (FOERSTE, 2002 e 2005; LÜDKE & FOERSTE, 2003), com a introdução de novos sujeitos sociais, como a figura do “professor associado”, que promove trabalho colaborativo entre a universidade e a escola básica. As pesquisas colaborativas de Martins (2008) e Moreira (2010) possibilitaram a continuidade de processos de investigação em que a formação inicial e permanente em serviço aparecem de modo integrado.

O projeto “passeio pela leitura” reafirmou os processos de socialização profissional do professor de literatura, traduzidos pela *práxis* que apontou a relevância da articulação entre a formação inicial na universidade com a escola, através da parceria colaborativa (FOERSTE, 2005). Pela *práxis*, busca-se superar uma visão fragmentada do conhecimento e dos debates no ensino de literatura descolados do mundo do trabalho e das questões sociais desafiadoras em sua complexidade.

Ler nessa perspectiva não se reduz a uma prática pedagógica restrita a teorias ou discussões que parecem evidenciar a legitimação de um discurso educacional que naturaliza a imposição cultural pelas políticas oficiais de currículo que orientam a leitura no universo da sala de aula.

Os estudos de Carvalho (2012) e Salvador (2013) aprofundam movimentos de leitura literária, a partir da escola em diálogo com a comunidade. Há outras racionalidades que fecundam o trabalho com diferentes gêneros textuais, sobretudo quando se trata de formar leitores emancipados. A literatura pode libertar-se para que o leitor converse mais com a obra (COMPAGNON, 2006). A leitura literária como *práxis* cultural ou “*revolutionäre Praxis*”, portanto, favorece alternativas concretas de formação de leitores literários para além do formalismo didático do cotidiano escolar, flagrantemente enquadrado por políticas oficiais neoliberais de currículo, as quais são ratificadas pela divisão social do trabalho no magistério, cujas consequências se refletem na naturalização da “leitura vigiada”.

A dialética da autonomia na tríade autor-texto-leitor potencializa a leitura literária como *práxis* cultural. Como a *práxis* do professor-leitor de obra literária pode contribuir para que esse movimento ocupe centralidade na escola e na universidade em diálogo com a comunidade?

REFERÊNCIAS

- BLOOM, Harold. **O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CAMPANELI, Rodrigo. **O fantasma do convento**. Vitória: Editora CAC, 2001.
- CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- CARVALHO, Letícia Queiroz de. **A leitura literária em espaços não escolares e a Universidade: Diálogos possíveis para novas questões na formação de professores**. Tese (doutorado em educação). Vitória: PPGE/UFES, 2012.
- CARVALHO, Letícia Queiroz de e FOERSTE, Erineu. A leitura em espaços não escolares; caminhos para o ensino de literatura. *In.*: FOERSTE, Erineu (org.). **Culturas, parcerias e educação do campo**. Curitiba: Appris, 2020, pp. 207 – 217.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- FICHTNER, Bernd *et al.* **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação**. 3ª ed. Curitiba: Appris, 2020.
- FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores: do conceito à prática**. Rio de Janeiro: PUC-Rio Tese (doutorado em educação), 2002.
- FOERSTE, Erineu. Ensino de literatura; resistências, identidades e interculturalidade. Niterói: **Anais do Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre diálogos/CD-Rom**, 2005.
- FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FOERSTE, Erineu, LÜDKE, Menga. Avaliando experiências concretas de parceria na formação de professores. *In.*: **Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES** - v. 8, p. 163 – 182, 2003.
- FOERSTE, Erineu; MARTINS, Eliane Dias; MOREIRA, Rachel C. Machado. Leitura literária como prática emancipatória. *In.*: **Anais do IV Seminário Internacional Redes de Conhecimentos e Tecnologia - Práticas Educativas, Cotidiano e Cultura**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007, p. 1-15.
- FOERSTE, Erineu *et al.* **Culturas, parcerias e educação do campo**. Curitiba: Appris, 2020.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968/1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e política**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética de história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HEHR, Roseli Gohnoring. **Produção escrita e educação do campo: um estudo de caso em uma escola de Ensino Fundamental no município de Domingos Martins – ES**. Vitória: PPGE/UFES Dissertação (mestrado em educação), 2015.

HEHR, Roseli Gohnoring e FOERSTE, Erineu. Produção escrita na educação do campo; experiências, desafios e possibilidade. *In.*: FOERSTE, Erineu (org.). **Culturas, parcerias e educação do campo**. Curitiba: Appris, 2020, pp. 217 – 230.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói: EdUFF, 2000.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUKÁCS, Georg. **Por uma ontologia do ser social – vol. 1 e 2**. São Paulo: Boitempo, 1984/2012.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991a.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991b.

MARTINS, Eliane Dias. **Leitura literária e formação de professores: um estudo sobre parceria entre universidade e escola básica**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória: PPGE/UFES, 2008.

MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. *In.*: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1845/2007, pp. 611- 613.

MOREIRA, Rachel Curto Machado. **Experiências literárias: diálogos com uma escola da Rede Municipal de Vila Velha**. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória: PPGE/UFES, 2010.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. *In.*: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 14-31.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. *In.*: PAIVA, Aparecida *et al.* **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

POMPERMAYER, Soraya Ferreira. **Leitura literária e Educação do Campo na formação inicial de professores**. (Projeto de pesquisa de doutorado em educação). Vitória: PPGE/UFES, 2020.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O curriculum oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

SALVADOR, Fábio Mota. **A práxis docente (im)possível de literatura; teatro, subjetividade e engajamento social**. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória: PPGE/UFES, 2013.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: Ribeiro, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In.: EVANGELISTA, Aracy et al. (org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.17-48.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In.: PAIVA, Aparecida *et al.* **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2005, p. 29-34.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In.: EVANGELISTA, Aracy Maria. *et al.* **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2003, p. 17-48.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 1967/2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánches. **As ideias estéticas de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

VYGOTSKIJ, Lev Semënovic. **Denken und sprechen;** psychologische Untersuchungen. Köln: Beltz Verlag, 1934/2002.

Revisores de línguas e ABNT/APA: Soraya Ferreira Pompermayer

Submetido em 14/06/2022

Aprovado em 08/10/2022

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)