



## A Literatura na Perspectiva Sociointeracionista para a Educação do Campo

Elisangela Rodrigues de Souza<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Mestranda na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO: Programa de pós-graduação em Educação – PPGE.

### RESUMO

Este estudo é parte inicial de uma pesquisa de mestrado que pretende investigar as políticas públicas de fomento à leitura literária, princípios e materializações na Educação Do Campo. A proposta percorre da preocupação em salientar a formação estética promovida pelas práticas do ensino literário em relação à formação política idealizada na concepção da Educação do Campo (EdoC). Assume-se a concepção de Educação Do Campo na perspectiva de formação Omnilateral, e a práticas de leitura literária como propulsora de incentivo para o acesso ao universo esteticamente elaborado, compreendendo o dialogismo bakhtiniano e sociointeracionismo na formação humana. Questiona-se: como desenvolver a leitura literária a partir de práticas sociais de leitura na realidade campestre? A proposta é contribuir com reflexões teórico-metodológicas no ensino da literatura via práticas sociais, contemplando as Diretrizes Educacionais do Campo paranaense (2006) e Diretrizes Educacionais da Língua Portuguesa do Paraná (2008), norteadoras do processo ensino-aprendizagem. O estudo demonstra a leitura crítica como atributo da formação integral do sujeito.

**Palavras chave:** Sociointeracionismo, Literatura, Educação do Campo.

### ABSTRACT

This study is an initial part of a masters research that intends to investigate the public policies of foment to the literary reading, principles and materializations in the education of the field. The proposal is based on the concern to emphasize the aesthetic formation promoted by the practices of literary teaching, in relation to the political formation idealized by the education of the field. It is assumed the conception of education of the field in the perspective of Omnilateral formation and of literary practices as an incentive of access to the aesthetically elaborate universe comprising Bakhtinian dialogism and socio-interactionism in human formation. It is questioned: how to develop literary reading through social reading practices in rural reality? The proposal is to contribute with theoretical-methodological reflections in the teaching of literature through social practices, including the Rural Education Guidelines (2006) and Educational Guidelines of the Portuguese Language of Paraná (2008), drivers of the learning teaching process. The study demonstrates the critical reading as an attribute of the integral formation of the subject.

**Keywords:** Socio-interactionism, Literature, Rural Education.

## 1. Introdução

A luta dos Movimentos Sociais Camponeses, buscando incorporar a Educação do Campo em nível de políticas de Estado, pelo reconhecimento de sua forma de

organização da educação e também por legislações específicas que reconheçam a diversidade educacional e o modo de vida dos sujeitos do campo, tem como pauta a criação de programas que apoiem a efetivação de legislações já conquistadas e fortalecimento das políticas já existentes (REIS, 2011).

Entende-se que a educação, direito fundamental da vida humana, e por ser seu acesso uma obrigação do Estado, de acordo com a Constituição vigente, faz parte das políticas públicas de Estado, além de pautar-se também como política social, já que atende a sociedade pelas escolas públicas como forma de proteção social na tentativa de diminuir as desigualdades produzidas pelo capitalismo, fazendo com que a luta por direitos, nos Movimentos Sociais, seja válida em sua proposta de pensar formas de conceber a educação, como é o caso da Educação do Campo, observando que o Estado por si só, talvez não tenha interesse e condições de desenvolvê-la devido a acordos políticos (SILVA, 2014).

A educação rural, concebida de forma homogênea e com orientações políticas e pedagógicas puramente urbanas, tem sido superada desde a configuração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002 (SILVA, 2014). No entanto, os baixos índices de leitura da comunidade camponesa<sup>1</sup> revelam ainda uma disparidade educacional nesta prática, entre campo e cidade, o que demonstra a insuficiência de políticas públicas no âmbito da leitura, principalmente no que concerne à educação campesina (BRASIL, 2007).

Nessa conotação, as práticas sociais de leitura literária associadas à concepção sociointeracionista de desenvolvimento humano (VYGOTSKY 1991a; 1991b; 2006) em conjunto à perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2006) em congruência com as Diretrizes Educacionais do Campo e da Língua Portuguesa do Paraná, configuram a intenção de superar as práticas estruturalistas de ensino da linguagem, bem como, as intenções da educação rural, pois permitem recuperar o vínculo entre formação humana e produção material de existência com intenção educativa diretiva para os novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com as novas formas de produção, trabalho associado livre e outros valores políticos (CALDART, 2012).

Analisando as diretrizes para o campo paranaense em conjunto com contribuições de autores como Hidalgo & Mello (2012) e compreendendo a perspectiva da Educação Do Campo (EdoC) via Caldart (2008; 2012), da leitura literária a partir de Candido (1995, s/d); Cosson (2009) e Vázquez (1968; 1999) e na dimensão do ensino pela perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1991a; 1991b; 2006); e dialogismo de Bakhtin (2006), busco delinear parâmetros reflexivos aos questionamentos: Qual a influência da literatura na formação estética, cultural e política? Qual metodologia que contribua para a formação Omnilateral é possível indicar?

O objetivo deste estudo é promover uma reflexão acerca de propostas pedagógicas que atendam as dimensões da EdoC, em congruência com a estética humanizadora latente da literatura, de forma que a práxis educativa não seja corrompida pela possibilidade de pragmatismo e utilitarismo didático.

Para atingir o objetivo proposto, busco compreender a metodologia didática e a materialidade da política pública para o campo, a partir de análise das Diretrizes Educacionais do Campo paranaense (2006) e breve análise histórica, com intenção de compreender o sujeito do campo pela perspectiva ontológica, localizando conceitos como cultura e sociedade, e assim conhecer o processo de formação humana pretendida. Este artigo tem a preocupação de salientar a formação estética promovida pelas práticas

---

<sup>1</sup> Dados oficiais do Inaf 2011. Disponível em:  
<<https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRWE5UY2FiMzFhZEk/view>>.

do ensino literário, em congruência com a formação política, hipoteticamente idealizada para as escolas do Campo.

O trabalho está organizado em partes que discutem os elementos da temática, sendo quatro partes além dessa introdução. Assim, constitui-se como primeira abordagem discursiva os elementos que configuram a formação humana no contexto do ensino da literatura e arte; a segunda, trata da abrangência dos aspectos artísticos nas Diretrizes Educacionais do Campo – Paraná (2006) com análises que interagem com os direcionamentos educativos das Diretrizes de língua Portuguesa paranaense (2008); a terceira parte abrange contribuições do letramento literário pela perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1991a; 1991b; 2006) e dialógica de Bakhtin (2006); a quarta e última parte refere-se às considerações que não findam este estudo, porém dimensionam a reflexão teórico metodológica para práticas socialmente úteis de ensino.

A leitura literária neste estudo, ancorada na perspectiva sociointeracionista, visa contrapor a lógica capitalista fundamentada no trabalho produtivo alienado, e a conscientização dos trabalhadores enquanto classe e reconhecimento da existência de sua essência na busca de sua emancipação humana, conciliando-se com a ideia de formação Omnilateral<sup>2</sup> do sujeito, perspectiva da EdoC.

## 2. A compreensão estética, política e cultural da arte para o ensino da literatura na educação do campo

A EdoC e políticas públicas para este setor são motivadas por entidades civis organizadas, dentre elas o MST, e ocupam um lugar de oposição a movimentos e setores hegemônicos. Este movimento, aliado ao Movimento Nacional e Movimentos Estaduais pela Educação do Campo, vem promovendo ações que reivindicam direitos sociais como Políticas Públicas e condições concretas de acesso e permanência à terra, reforma agrária e melhores condições no ensino de escolas do campo que vão além dos Programas e Projetos da União (REIS, 2011).

Historicamente, a educação rural é pautada na perspectiva do assistencialismo. Até o final do regime militar, as políticas públicas para a educação do campo seguiam o mesmo parâmetro dos projetos de assistencialismo e preparação de mão de obra agrícola. A partir de 1960, algumas organizações sociais se definiram com a proposta de politizar as camadas populares, inclusive as do campo, criando alternativas pedagógicas que identificassem a cultura da sociedade com suas reais necessidades (BRASIL, 2007).

Na década de 1990, a pauta pela educação campesina toma proporção nacional, criando a **Articulação Nacional por uma Educação do Campo**. Esta articulação conseguiu realizar duas Conferências Nacionais: **Por uma Educação Básica do Campo**, em 1998 e 2004; também instituíram o Conselho Nacional de Educação – CNE; resultando na meta de compor as **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, apresentada em 2002. Em 2004 foi criada uma secretária no âmbito do Ministério da Educação, a SECADI<sup>3</sup> – Secretaria de Educação

---

<sup>2</sup> Segundo o Dicionário de Educação do Campo, *Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa todos os lados ou dimensões. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico.

<sup>3</sup> No atual governo, com o MEC sendo administrado por Ricardo Vélez, a SECADI foi dissolvida em duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. Até o presente momento, as ações e programas que serão mantidos ou extintos pelas duas novas secretarias ainda são incertos, conforme consulta ao site oficial do MEC.

Continuada, Alfabetização e Diversidade, dando luz aos programas e ações no âmbito da Coordenação geral de Educação do Campo, significando a inclusão das discussões na esfera federal (BRASIL, 2007).

Os Movimentos Sociais organizados no Campo, com ênfase para o Movimento dos Trabalhadores do campo (MST), instauram o embate por políticas públicas, com o objetivo de defender os interesses da classe trabalhadora do campo, contrapondo-se à lógica capitalista de educação, esta última fortemente embasada na reforma educacional de 1990 (REIS, 2011). Nessa perspectiva, o vínculo entre projeto de campo e projeto de educação visa superar a chamada educação rural, que persiste numa visão pragmática e instrumentalizada colocada a serviço de um determinado modelo de desenvolvimento calcado na lógica dominante, em que se pensa a produção do trabalho na dimensão do agronegócio. A premissa da EdoC exige uma visão mais alargada de educação das pessoas, em que a vida do campo seja compreendida na totalidade, em suas múltiplas dimensões, atentos ao risco de instrumentalização educacional, já que a história demonstra que subordinar a educação a interesses imediatos, causa um empobrecimento do ponto de vista de formação humana na perspectiva de formação Omnilateral (CALDART, 2008). A EdoC, em seu projeto formador, desafia transformar a antinomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre cidade e campo perpetuado ao longo da história. A materialidade educativa de origem da EdoC está nos processos formadores que por vezes acontecem fora da escola, como no coletivo de produções e lutas sociais do campo, sendo um desafio ao pensamento pedagógico entender os processos econômicos, políticos e culturais como formadores dos sujeitos e assim constituir uma educação emancipatória, inclusive na escola (CALDART, 2008).

É possível perceber a forte imbricação política que envolve a EdoC devido seu próprio percurso histórico e conotação contra hegemônica que a engendra, o que nos remete a refletir: como conciliar na formação desses sujeitos a expressividade estética, e assim desenvolver humanisticamente todas as dimensões formativas?

A fim de compreender a relação intrínseca da arte com os aspectos culturais, sociais e econômicos, parto do princípio de que os indivíduos se desenvolvem em um contexto histórico e social com base no trabalho. Com vistas à conscientização histórica e material da classe trabalhadora, o trabalho alienado é visto, portanto, como ponto chave no impedimento de desempenharem de fato sua essência humana. Sobre isso, Marx<sup>4</sup> (2010) diferencia a emancipação política da emancipação humana, sendo a primeira pautada numa visão limitada, nos limites da política e nos princípios capitalistas de exploração de mais-valia, nos trazendo alguns substratos teóricos sobre essa reflexão:

Mas a comunidade da qual o trabalhador está isolado é uma comunidade inteiramente diferente e de uma outra extensão que a comunidade política. Essa comunidade, da qual é separado pelo seu trabalho, é a própria vida, a vida física e espiritual, a moralidade humana. A essência humana é a verdadeira comunidade humana. E assim como o desesperado isolamento dela é incomparavelmente mais universal, insuportável, pavoroso e contraditório, do que o isolamento da comunidade política, assim também a supressão desse isolamento e até uma reação parcial, uma revolta contra ele, é tanto mais infinita quanto infinito é o homem em relação ao cidadão e a vida humana em relação à vida política. Deste modo, por mais parcial que seja uma revolta industrial, ela encerra em si uma alma universal; e por mais universal que seja a revolta política, ela esconde, sob as formas mais colossais, um espírito estreito. (MARX, 2010, p. 75).

---

<sup>4</sup> Original de 1844.

Entende-se que o sistema capitalista engendra a formação humana na esfera institucional, ideológica, social e cultural. A divisão do trabalho limita a atividade humana e imprime no desenvolvimento da personalidade uma direção unilateral e, desta forma, o homem preso à sua particularidade limita e mutila o seu ser. Nesta conotação, a tendência histórica do capitalismo é afastar o povo da esfera da criação artística e reduzi-lo a consumidor de subprodutos artísticos (VÁZQUEZ, 1968).

Aquém das tendências capitalistas, Vázquez (1999) defende a estética nutrida da relação homem, história e sociedade, como filosofia da práxis. Assim, o autor compreende a experiência estética como fruto das relações sociais, ou seja: “A estética é a ciência de um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre”. (VÁZQUEZ, 1999, p.47).

O estético e o artístico se desenvolvem e são condicionados historicamente, seja pela sua natureza ou pela sua gênese. No entanto, existe uma distinção entre belo e estético demarcada pelo autor: para Vázquez (1999), o belo se constitui na beleza do objeto em um determinado período histórico, e posteriormente o belo se configura na reflexão estética, deslocando-se do objeto para o sujeito, e nesse caso, acentua-se a dimensão subjetiva do belo. Porém, o estético, para o autor, se configura na relação entre sujeito e objeto estabelecida no tempo, em determinada circunstância cultural e social, o que compõe uma realidade concreta e posiciona o estético em formatação mais abrangente que o belo, pois “todo belo é estético, mas nem todo estético é belo” (p.39).

Conforme Vázquez (1999), a estética nutrida de concepção de homem, de história e de sociedade é entendida como ciência, devido seu objeto e método se inscreverem no conhecimento das ciências humanas, e a literatura, como arte dotada de estética e objeto específico deste estudo. Candido (1995) elucida o aspecto social da arte em uma sociedade capitalizada, industrializada e estratificada, ou seja, o autor defende a literatura como direito essencial ao homem devido ao seu fator humanizador:

[...] assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade (CANDIDO, 1995, p.240).

Ao elaborar uma estrutura, o autor da obra nos propõe um modelo de conferência, gerada pela força da palavra organizada, sendo esta palavra organizada o elemento que organiza nossa forma de pensar. Nesse sentido a obra literária se torna um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos, o que conseqüentemente organiza a visão que temos do mundo (CANDIDO, 1995).

Entende-se, a partir de Candido (1995), que a literatura, enquanto um todo estruturado e articulado, auxilia a organização mental no sentido individual, e posteriormente e conseqüentemente, no sentido social, ou seja, aprendemos a nos definir, e nos posicionar frente à realidade e contexto social.

Candido (s/d) entende a literatura na perspectiva de formação humana como capaz de disponibilizar interpretações e compreensões em perspectivas sociais e culturais, dos quais aspectos como expressão de valores e atitudes emergem em diferentes temas e contextos, permitindo ao leitor compreender a realidade de forma crítica:

[...] a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio

poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente. (CANDIDO, s/d, p.84).

Nesse viés, o autor revela a função integradora e transformadora da arte em relação às referências reais, isto é, a literatura enquanto obra artística demonstra sua valoração formativa, que no âmbito educacional pode formar o sujeito, mas não conforme a ideologia da pedagogia oficial definida de acordo com os interesses dos grupos dominantes no reforço de sua concepção de vida, dado que a literatura ensina na medida em que atua, ou seja:

[...] é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta [...], pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço, trazem frequentemente o que as convenções desejam banir. [...] O revestimento ideológico de um autor pode dar lugar a contradições realmente interessantes, os poderes da sociedade ficando inibidos de restringir a leitura de textos que deveriam ser banidos segundo os seus padrões, mas que pertencem a um autor ou uma obra que, por outro lado, reforçam estes padrões. (CANDIDO, s/d, p.84).

Soares (2008) corrobora essa perspectiva ao dizer que a leitura literária democratiza o ser humano, pois apresenta o homem e a sociedade em sua gama complexa e diversa, nos tornando mais compreensivos e tolerantes, sendo estes aspectos essenciais na democracia cultural, devido ao fato de encontrarmos na literatura aspectos do estrangeiro, do desigual, do excluído, e assim nos tornarmos menos alheios às diferenças, e nesse parâmetro, entende-se a leitura literária como fundamental para o homem compreender a realidade que o cerca de forma crítica.

Candido (s/d) também demonstra que a autonomia da obra não se desliga de suas fontes de inspiração no real, nem anula a capacidade de atuar sobre uma determinada realidade quando se estuda a literatura como representação de uma realidade social, seja ela humanizadora ou alienadora. A exemplo, o autor cita o regionalismo, que na esfera do subdesenvolvimento, faz com que determinados escritores focalizem as culturas rústicas à margem da cultura urbana, o que pode desvendar um fator de artificialidade na língua e alienação no plano do conhecimento do país, porém, na contradição, se torna um instrumento poderoso de transformação da língua e de revelação e autoconsciência.

Compreende-se, a partir do exposto, que o trabalho alienado desumaniza o trabalhador, reduzindo-lhe a possibilidade de produzir e desfrutar de suas capacidades estéticas que conduzem a uma vida plena. A fim de superar tal contradição, a educação escolar pautada no conceito da Omnilateralidade pretende combater a formação subordinada ao processo capitalista de produção, e para tal, aborda-se o processo pedagógico no conteúdo, método e forma, para que os estudantes apropriem-se do saber na perspectiva do método materialista histórico dialético, distanciando-se de formas fragmentárias, pragmáticas e utilitaristas que separam os objetos de conhecimento das mediações e conexões que os constituem (FRIGOTTO, 2012).

### **3. Caracterização da arte para o ensino a partir das Diretrizes**

O conteúdo das DCEC – Diretrizes Curriculares da Educação do Campo – Paraná (2006), relaciona-se com as pautas discutidas em diversos encontros entre sociedade civil organizada e o estado do Paraná, buscando incorporar as demandas das frações de

classe envolvidas no processo, com o objetivo de contribuir para a gestão e práticas pedagógicas nas escolas do campo.

Segundo Hidalgo & Mello (2012), a elaboração das Diretrizes para o campo compreenderam também discussões em torno da proposta curricular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, com perspectiva teórico-metodológico da pedagogia popular freireana, e perspectiva histórico-crítica, dando ao documento ênfase às questões do cotidiano e da cultura, em que o conhecimento científico, filosófico e artístico não correspondem com uma abordagem assim tão profunda. Conforme os autores, esta é uma questão que pode levar a uma conduta pedagógica imediatista e pragmática.

O documento salienta a perspectiva cultural intrínseca às relações de trabalho a partir de seu valor de uso, por uma perspectiva marxista:

É na práxis que o homem tem condições de superar a própria situação de opressão, mediante a análise de que a divisão do trabalho é característica de uma determinada formação social e não um fato natural. A práxis passa a ser condição para a ação revolucionária, de modo que os homens podem pensar o sentido de suas atividades, a sua organização política e ações conjuntas na luta contra a opressão. (PARANÁ, 2006, p.26).

É possível perceber que o documento realça a característica de que os indivíduos se desenvolvem em um contexto histórico e social com base no trabalho, ou seja, com vistas à conscientização histórica e material da classe trabalhadora, o trabalho alienado é visto como o que se impede de desempenhar a essência humana. Porém, como observado por Hidalgo & Mello (2012), o documento apresenta um empenho no resgate da dimensão transformadora da ação humana, não caracterizando o aspecto condicionado desta mesma ação explicitado por Marx e Engels (2001):

São os homens que produzem suas representações, suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem (...) a Consciência nunca pode ser mais do que o ser consciente; e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX; ENGELS, 2001, p.19 apud HIDALGO & MELLO; 2012).

O documento apresenta, portanto, o resgate da identidade política e sociocultural dos camponeses, e atua na construção de um modelo de desenvolvimento contra hegemônico fundamentado no desenvolvimento humano, sendo esta sua primazia.

Eis por que a educação do campo deve ter como fundamento o interesse por um modelo cujo foco seja o desenvolvimento humano. Como afirma Fernandes (2005), que seja um debate da questão agrária mediante o princípio da superação, portanto, da luta contra o capital e da perspectiva de construção de experiências para a transformação da sociedade. Na educação do campo, devem emergir conteúdos e debates, entre outros, sobre: - a diversificação de produtos relativos à agricultura e o uso de recursos naturais; - a agroecologia e o uso das sementes crioulas; - a questão agrária e as demandas históricas por reforma agrária; - os trabalhadores assalariados rurais e suas demandas por melhores condições de trabalho; - a pesca ecologicamente sustentável; - o preparo do solo (PARANÁ, 2006, p. 27).

As Diretrizes da educação campesina valorizam em todos os aspectos as práticas culturais dos sujeitos do campo. Assim, as práticas pedagógicas devem pontuar elementos dessa cultura, promovendo a aquisição dos conhecimentos científicos e

produção de conhecimentos a partir da relação entre ciência e vida cotidiana, propondo a investigação como ponto de partida para seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares (PARANÁ, 2006). Compreende-se que a EdoC pretende elaborar um conhecimento a partir dos seus sujeitos e de suas experiências de vida, no sentido de interligar cultura e vida social. A escola, nesse parâmetro, tem a função de interpretar a realidade, considerando as relações mediadas pelo trabalho no campo, e a partir dessa perspectiva, construir conhecimentos que promovam novas relações de trabalho e de vida para sua população. Para alcançar este objetivo, as diretrizes apontam quatro eixos temáticos, definidos como problemáticas nucleares que devem ser focalizadas pelo conteúdo: divisão social e territorial; cultura e identidade; interdependência campo cidade; questão agrária e desenvolvimento sustentável; e organização política, movimentos sociais e cidadania (PARANÁ, 2006).

O eixo Cultura e Identidade abrange os conteúdos ligados à arte na perspectiva de transformação social. A cultura, no documento, é entendida como toda produção humana que se constrói a partir das relações do sujeito com a natureza, transformando-a por meio do trabalho, e em suas relações humanas enquanto ser social e individual, não podendo ser resumida apenas à manifestação artística, e por isso, deve ser representada pela prática social produtiva de cada uma das categorias sociais dos povos do campo. Esses conteúdos culturais devem permear a prática pedagógica para então fomentar a superação de um delineamento cultural que marginalizou a população camponesa durante a história do desenvolvimento educacional do Brasil (PARANÁ, 2006).

Nota-se que valorizar a cultura desta população significa criar vínculos e um sentimento de pertencimento ao lugar, criando no educando a identidade sociocultural que leva o aluno a compreender o mundo e transformá-lo. Assim, as diretrizes da educação do campo (2006) apresentam uma possibilidade de iniciar os conteúdos a partir de aspectos da realidade constituindo seu ponto de partida, em que o ponto de chegada depende da inserção de conteúdos selecionados e outros materiais para compor o exercício de reflexão do estudante. Nesse sentido “o ponto de chegada é a síntese que permite compreender a diversidade social, étnica, racial e sexual que compõe a sociedade brasileira e dos aspectos culturais diversos”. (PARANÁ, 2006, p. 39).

Essa proposição permite ao professor trabalhar os conteúdos escolares fazendo a relação dos conhecimentos agregados ao campo com os conhecimentos gerais constituídos historicamente, e nessa perspectiva, as obras de arte e literárias podem e devem ser valorizadas em seu todo, a partir de uma reflexão teórico-metodológica que contemple na práxis educativa a valorização do homem, sociedade, trabalho criador e criativo com efetivação na função social. Assim, a arte e literatura poderão ser contempladas desde sua configuração cultural enquanto arte e estética, bem como sua configuração política estando ela implícita, explícita e/ou constituída historicamente, e também, como trabalho socialmente necessário devido sua configuração dialógica e dialética.

Compreendendo a cultura como mediadora do processo de formação, percebemos a identidade camponesa como componente nas funções sociais da escola, ou seja, um elemento que deve ser constituído pelo conjunto e dinâmica escolar, na cultura escolar, inclusive nas práticas socializadas de leitura, e para tal, a didática e a metodologia utilizadas são fundamentais para que o ensino de literatura não caia no pragmatismo e utilitarismo, e as DCEC (2006) direcionam o olhar do professor na organização dos saberes, tendo a investigação e interdisciplinaridade como princípios pedagógicos no sentido de superar o trabalho pedagógico fragmentado.

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica do Estado do Paraná – DCLP/PR (2008) realçam a importância de se pensar na

metodologia empregada na prática educativa, enfatizando uma proposta que destaque a língua viva, dialógica, em constante movimentação, reflexiva e produtiva, ou seja, adota a perspectiva das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico. Nesse sentido, os trabalhos na área das linguagens devem considerar as práticas linguísticas que os estudantes carregam de seu contexto social, e a partir disso trabalhar a inclusão dos saberes necessários ao uso da norma padrão, oferecendo acesso aos multiletramentos, a fim de possibilitar aos estudantes, a participação em diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, integrando-os nas diversas esferas de interação (PARANÁ, 2008).

Nessa conotação, a escola deve propiciar ao estudante o conhecimento produzido pela humanidade a partir dos conteúdos disciplinares, socializando o conhecimento científico, filosófico e artístico, pois é na escola que muitos sujeitos terão a oportunidade, talvez única, de acessar o mundo letrado, o que nos permite identificar uma concepção de ensino pautado na perspectiva histórico-crítica, que tem em seus pressupostos o ensino na concepção das práticas sociais. Assim, o processo de ensino aprendizagem pretende:

[...] aprofundar, por meio da leitura de textos literários, a capacidade de pensamento crítico e a sensibilidade estética, permitindo a expansão lúdica da oralidade, da leitura e da escrita. (PARANÁ, 2008, p.54).

Esse viés aparece nas diretrizes de língua portuguesa, tendo a literatura como obra que não pode ser apreensível apenas em sua constituição histórica, mas com suas relações dialógicas com outros textos, com a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, dentre outros fatores. Assim, balizado em Candido, a literatura nas Diretrizes (2008) é compreendida como arte que transforma o homem e a sociedade, devido suas funções: psicológica, que permite ao homem fugir da realidade a partir da fantasia conferindo-lhe reflexão, identificação e catarse; a função formadora, que atua como instrumento educacional ao retratar realidades não reveladas cotidianamente pela ideologia dominante; e sua função social, que é forma em que a literatura retrata os diversos segmentos da sociedade.

As diretrizes de língua portuguesa (2008) sugerem que o ensino da literatura seja pensado, então, a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, pois ambas buscam formar um leitor capaz de expressar-se a partir da subjetividade expressa pela tríade obra/autor/leitor, orientando o trabalho da literatura em sua dimensão estética.

Compreendemos, nessa teoria, que o sentido da obra está na recepção do leitor em relação à obra, ou seja, a centralidade da prática educativa está na leitura, a valorização estética da obra relaciona-se em como ela foi recepcionada pelo leitor e a concretização do ensino aprendizagem se dá na interação texto e leitor em diálogo produtivo. Em Bakhtin (2006) também compreendemos esta premissa de recepção-leitor; no entanto, a ênfase dada pelo autor é na fruição da obra: é a fruição que desencadeia a cognição.

Na perspectiva do documento, o estudante é quem atribui significado ao que lê, de acordo com seus conhecimentos prévios, linguístico e de mundo. Segundo as diretrizes (2008), o professor deve estimular a sensibilidade estética no aluno ao primeiro contato com a obra, e após este primeiro momento, deve oportunizar ao estudante a experiência na leitura, escrita e oralidade, incrementando gêneros e aprimorando a compreensão, interpretação e análise:

Pensadas desta maneira, embora tenham um curso planejado pelo professor, as aulas de Literatura estarão sujeitas a ajustes atendendo às necessidades e

contribuições dos alunos, de modo a incorporar suas ideias e as relações discursivas por eles estabelecidas num contínuo texto-puxa-texto. (PARANÁ, 2008, p.76).

Nessa análise, percebemos que as DCLP/PR (2008) assumem um currículo que considera as dimensões científicas, artísticas e filosóficas do conhecimento, como meios de democratizar o acesso ao conhecimento, tendo a leitura como prática discursiva fundamental para o desenvolvimento do aluno enquanto ser social. Sendo assim, percebe-se enquanto concepção de ensino, a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, com pressupostos voltados às práticas sociais, de forma que a escola promova o saber sistematizado e popular em um movimento dialético, mas a leitura baseada na Estética da Recepção centraliza no processo educativo o subjetivismo e o conhecimento prévio do leitor em uma postura pós-moderna.

Tal subjetivismo é importante na fruição literária, porém, em um processo educativo pautado no materialismo histórico dialético, entendemos ser necessário considerar de forma ampla a realidade concreta do aluno, em esfera econômica, social e política, na construção de sentidos do texto, sem descartar a subjetividade do sujeito leitor (MELLO & ASSIS; 2010). Portanto, o que permite ao sujeito a compreensão da obra lida, aquém da ideologia dominante, é a criticidade da leitura; a partir das inferências de conhecimento de mundo, pela mediação do próprio educador e pelo próprio contexto social é que o leitor analisa o sentido político, pedagógico e simbólico-cultural pertencente à obra, ou seja, quanto mais a relação do estudante com a obra for uma relação de prazer, mais se efetiva a emancipação humana.

Segundo Mello & Assis (2010), a literatura ensinada a partir da realidade do aluno significa “que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e esta leva à continuação da leitura de mundo, num movimento dialético.” (p.137). Desse modo, é possível perceber o letramento literário como uma prática de responsabilidade da escola acerca da humanização que a própria literatura constitui. Nesse parâmetro, a literatura é um lócus de conhecimento que deve ser explorado de maneira adequada, afim de que o leitor agencie com o texto os sentidos do mundo (COSSON, 2009).

#### **4. Literatura como prática social da educação**

A partir de Candido (1995), entende-se que a literatura, enquanto um todo estruturado e articulado, nos auxilia em organização mental no sentido individual, e posteriormente e conseqüentemente, no sentido social, ou seja, aprendemos a nos definir, nos posicionar frente à realidade e nosso contexto social. De Vygotsky (1991a), extrai-se o conceito de mediação, de que a relação do homem com o mundo não é direta, é mediada por instrumentos e signos.

Oliveira (2000), estudiosa de Vygotsky, explica que a vida humana está impregnada de significações, e a influência do mundo social se dá por meio de processos que ocorrem em diversos níveis, ou seja, é por meio da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo interioriza as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Dessa forma, a interação social com membros da cultura, e/ou elementos da cultura, fornece ao sujeito a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico. No entanto, a vida social é um processo dinâmico em que cada sujeito é ativo, acontecendo, assim, a interação entre o mundo cultural e o mundo subjetivo de cada um. Assim sendo, o processo de internalização da matéria prima fornecida pela cultura não é uma absorção passiva, e sim de transformação; é como se ao longo do seu desenvolvimento, o sujeito **tomasse posse** das formas de comportamento fornecidas pela cultura. Nesse processo, as atividades externas e as

funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas, ou seja, o desenvolvimento se dá “de fora para dentro”. Desta forma, pode-se interpretar que o desenvolvimento do sujeito acontece duas vezes: primeiro no nível social (entre pessoas de forma interpsicológica), e, depois, no nível individual (no interior do indivíduo de forma intrapsicológica) (OLIVEIRA, 2000).

A perspectiva sociointeracionista contribui significativamente no processo ensino-aprendizagem da literatura, pois valoriza a interação na aprendizagem situada em contextos históricos, sociais e culturais concretos, dos quais o aprendizado passa pela apropriação da cultura internalizada na consciência pela linguagem em um processo de comunicação interpessoal (MELLO, 2003). O ensino da língua e literatura, nessa perspectiva, amplia o horizonte em relação à perspectiva estruturalista, pois passa a contemplar a leitura, produção de texto e oralidade em situações reais vivenciadas pelos educandos, incluindo em todos os aspectos a reflexão (MELLO, 2003). Portanto, na relação direta com a língua materna, é importante que a escola ofereça espaços para as práticas de linguagem que possibilitem aos sujeitos interagirem na sociedade, e nessa perspectiva, os estudantes precisam preparar-se, com todas as formas de discurso, por meio de uma gama de textos e possibilidades discursivas com diferentes funções sociais, promovendo, assim, o letramento, a fim de que envolvam nas práticas de uso da língua, a compreensão da leitura, oralidade e escrita.

Bakhtin (2006) compreende a linguagem como processo de interação social. Assim, a linguagem é um elemento vivo, considerada um signo ideológico-social, pois a língua se constitui no ato concreto de seu uso, na interação verbal. Desta forma, o texto, como elemento de materialização do discurso, está inserido num contexto social, político e histórico que deve ser considerado no ato de leitura. A leitura, com base no dialogismo bakhtiniano, é compreendida como um enunciado vivo, pois pode receber adesão ou objeção, mas sempre provoca uma ação; isso porque o ouvinte que recebe e compreende o significado linguístico do texto, em simultaneidade interage com o texto, complementando-o, concordando ou discordando, exigindo do leitor uma atitude responsiva ativa. Nessa perspectiva, a leitura é uma ação que provoca expressividade e interação do qual o leitor não é um receptor passional, e as palavras se tornam mediadoras da compreensão, conforme a individualidade de quem lê, devido à sua historicidade e contexto em que está inserido.

A leitura crítica permite ao educando a atitude de interrogação, avaliação e desafio, pois o sujeito reage ao texto, verifica se concorda ou discorda, baseado em dados coletados de outras fontes, de leitura de mundo e raciocínio claro e objetivo, pois ler e conhecer são indissociáveis, e a literatura, enquanto expressão de realidades e vida, redimensiona as percepções que o sujeito tem de suas experiências e de seu mundo; então, sua própria natureza estética colabora na formação humana, influenciando em sua forma de pensar a própria vida (SILVA, 1988).

Ao atribuímos a literatura no âmbito das relações sociais a partir de práticas socializadas de leitura e produção literária, o professor, enquanto sujeito mediador da prática, pode promover este diálogo constante em projetos de leitura que factualmente integrem a socialização da leitura entre os estudantes e quiçá, com a comunidade local. Para Cosson (2009) o ensino de literatura tem sido subestimado nas escolas; isto ocorre por diferentes motivos, seja pela facilidade que outros textos oferecem no ensino de gêneros e codificação e decodificação da escrita para o ensino fundamental, seja pela necessidade que o estudante tem em conhecer a historiografia das obras clássicas brasileiras com vistas ao vestibular. Com tantas premissas, para o autor, ocorre que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza, e para superar tal fragmentação, a literatura deve levar ao

aluno a experiência de uma leitura compartilhada, podendo ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele. No entanto, o que importa aqui é a troca de sentidos. Por mais que a leitura seja feita solitariamente, a interpretação deve ser um ato solidário, a troca de sentidos não deve ficar apenas entre escritor e leitor, mas também com a sociedade. Os próprios sentidos são resultado de compartilhamento de visões do mundo entre homens no tempo e espaço. “O sentido do texto só se completa na efetivação deste trânsito” (COSSON, 2009, p.27).

O autor admite que a literatura seja sim exercida pelo prazer estético, mas com o compromisso que todo saber exige; nesse caso, a centralidade da prática de leitura literária remete à leitura efetiva dos textos, e não apenas leituras complementares como a crítica em relação à obra ou sua história literária. A essa leitura, também não cabe apenas o prazer absoluto de ler; é fundamental que este processo seja organizado segundo os objetivos da formação do aluno, dentre eles, acionar os mecanismos de interpretação do estudante, dos quais grande parte é apreendido na escola. Portanto, dentre os desafios da escola do campo, encontra-se a consolidação de uma pedagogia que conduza os sujeitos sociais do campo na compreensão da realidade pela práxis da formação humana em relação didático-pedagógica, ou seja, que conecte o desenvolvimento da leitura, contexto educacional e cultural.

No contexto escolar, a sociabilidade literária pode ser fomentada com atividades de animações literárias, utilização da biblioteca como espaço de lazer e atividades culturais, dentre elas, a possibilidade de organizar a produção e autoria dos estudantes enquanto sujeitos-atores, característica apresentada por Gehrke (2014), compreendendo a literatura no âmbito escolar como estratégia processual, elemento que permite ao sujeito compreender sua razão de ser no mundo (SILVA, 1988).

Bakhtin (2006) interpreta o enunciado e a escrita viva articulada à experiência humana, ou seja, em dimensão social, e nesta conotação, a biblioteca escolar do trabalho, com produção e disseminação de conhecimentos dos atores sujeitos defendida por Gehrke (2014) contribui com a função social da educação, pois, conforme o autor, escrever também é luta, produção esta que não se separa da sociedade, pois sempre afeta aos demais, seja para elevar ou desvalorizar certas afinidades, ideias ou valores; em suma, a arte é uma força social que pela estética ou ideologia sempre comove. Assim, “Ninguém continua a ser exatamente como era, depois de ter sido abalado por uma verdadeira obra de arte”. (VÁZQUEZ, 1968, p.122).

Colomer (2007) nos propicia refletir sobre o planejamento escolar a partir da necessidade de proporcionar aos estudantes um espaço habitado por livros, em que a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada. Com esta perspectiva de trabalho, fortalecemos o ideário das bibliotecas enquanto dínamo cultural, a partir de projetos que envolvam literatura, expressões culturais e compartilhamento das experiências vivenciadas pela leitura literária, com produção e socialização do conhecimento com a comunidade, dando vida a este espaço e fortalecendo relações de leitura também fora dos muros escolares.

A concepção sociointeracionista concebe a aprendizagem como processo de construção compartilhada, dos quais as relações são consideradas em um contexto sócio histórico. Vygotsky (1991a, 1991b, 2006) compreende sujeito e sociedade dialeticamente, ou seja, sujeito e sociedade contribuem na construção do conhecimento ativamente. O cérebro é um órgão capaz de criar, reelaborar e criar com elementos de experiências passadas novas normas e planejamentos. Essa atividade criadora do cérebro humano, do qual se baseia a imaginação, se manifesta em todos os aspectos da vida cultural pela criação artística, bem como a criação científica e técnica e, nesse sentido, tudo que nos rodeia é criado pelo trabalho humano, ou seja, “[...] *todo el*

*mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación” (VIGOTSKY, 2006, p. 03).*

A partilha da experiência criadora, própria do texto literário, permite uma percepção mais aguçada da possibilidade de transformar a realidade, ou seja, permite crescer pessoalmente ou transformar-se politicamente. Sendo assim, o entendimento propiciado pela leitura está além da compreensão da obra, viaja na possibilidade de uma realidade diferente, de transformar e ser transformado (SILVA, 1988).

A literatura nos fornece prazer, estimulando o hábito de leitura, o que nos favorece em ler melhor, bem como favorece em conhecer e articular o mundo feito de linguagem. Tal premissa, aliada ao modelo sociointeracionista de aprendizagem, deve atender à demanda da concepção de educação que a EdoC engendra.

Pelo sociointeracionismo, adota-se a leitura do texto literário como prática social, sendo possível promover a leitura de acordo com os interesses dos educandos, em contato direto com os textos literários. A leitura, nesse aspecto, é concebida como efetiva prática social, e não como meio para a reflexão ou atuação política (HIDALGO & MELLO; 2012).

Cabe à educação pensada para o Campo, pautada na formação Ominilateral, trabalhar seus conteúdos intencionalmente voltados à leitura do mundo, interligando essa leitura com a literatura e conhecimentos científicos de forma interdisciplinar, desde a fruição de uma obra, bem como em sua produção particularizada, que a identificação das contradições do sistema capitalista e suas implicações nos desdobramentos da vida camponesa emergirão, para então, de acordo com a realidade concreta da comunidade local e de cada educando, pensar possibilidades de superação e emancipação.

## **5. Considerações finais**

Nos limites deste artigo, o intento é evidenciar as características da Educação do Campo articulada no viés dos Movimentos Sociais, e com base em documentos que orientam a educação, compreender na práxis educativa da leitura literária, a formação que visa à Omnilateralidade configurada na EdoC. No entanto, a escola, como instituição social, ao implementar uma política, interpreta e a reelabora, pois o processo de implementação possui elementos próprios da dinâmica institucional, relacionada à perspectiva dos sujeitos que ali se inserem, e relaciona-se também com o contexto sócio-cultural da comunidade, um campo de estudo dinâmico com diferentes particularidades em que cada escola se diferencia e se apropria conforme suas possibilidades e dinâmicas admitidas em seu respectivo Projeto Político Pedagógico.

A fim de dinamizar uma reflexão teórico-metodológica para o processo de ensino-aprendizagem da literatura, apresento considerações da perspectiva do materialismo histórico dialético no campo das conceituações teóricas que possam articular didática e metodologia no desenvolvimento dos conteúdos, de forma que a prática social da leitura concentre-se como função social da escola, caracterizando a pedagogia fundamentada no trabalho e cultura camponesa, atributo de pauta na demanda por políticas públicas dos movimentos sociais do campo.

Com tal perspectiva, o ensino da literatura configura-se como um momento didático pedagógico intencional e organizado, pertencente ao processo de formação integral, que por sua vez, contribui no processo de emancipação humana, pois, conforme Mortatti (2014), a passagem do senso comum à consciência crítica visa superar o dogmatismo e os condicionamentos ideológicos que impedem os sujeitos de

se constituírem estética e politicamente. O objetivo do letramento literário é formar um leitor que seja capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir um sentido para si e para o mundo (SOUZA & COSSON; 2011).

Por ser a EdoC permeada por elementos culturais, políticos e sociais que se materializam nos documentos que norteiam o projeto educacional, bem como cada instituição tem sua dinâmica própria de implementação das políticas macros e metodologia didática, observo nos documentos, a possibilidade de ensinar literatura por uma perspectiva sociointeracionista, valorizando a interação na aprendizagem situada em contextos históricos, sociais e culturais concretos, de forma que o aprendizado se aproprie da cultura fornecida pela literatura e também pela vivência na realidade concreta que se internaliza na consciência do estudante pela linguagem em um processo comunicacional interpessoal, intrapessoal e socializado, já que a arte, pela sua elaboração humanística e de essência estética, por si, tem a capacidade de demonstrar a relação do homem com a sociedade em qualquer tempo e espaço, dando possibilidades de a ação pedagógica ultrapassar os limites da formação fragmentada.

Por este breve percurso de análise, é possível abordar estratégias no estabelecimento de metas educacionais que contribuam com a formação dos estudantes do campo a partir da biblioteca escolar do trabalho, com propostas de produção e interação literária que dinamizem a biblioteca como espaço cultural (GEHRKE, 2014); projetos de leitura que favoreçam a interdisciplinaridade (COLOMER, 2007); práticas necessárias e sociais de leitura que abarquem toda a comunidade escolar e até fora dela (SOARES, 2008), compartilhando leituras e vivências; por fim, valorizar em aspectos gerais a interação dialógica e função social da leitura, baseando-se na teoria da literatura que em síntese é compreendida, a partir de Vázquez, pela perenidade da arte ante a estética, ou seja, sua capacidade de demonstrar objetiva e subjetivamente a relação do homem com a sociedade em qualquer tempo e espaço; em Candido, que a literatura deve ser configurada enquanto direito devido sua capacidade de transformar e humanizar os sujeitos; de Vygotsky, a partir do sociointeracionismo e seu conceito de mediação, e de Bakhtin em sua concepção dialógica da linguagem, extrai-se a possibilidade de fundamentar práticas de leitura literária no contexto escolar, a fim de engendrar à realidade do estudante a estética, política e diversidade social e cultural, propiciando assim a ampliação de seus horizontes, a partir de práticas mediadas pelo uso socialmente necessário, o que nos remete a Silva que compreende o livro e a leitura como aliados para a prática significativa, um modo de dimensionar a capacidade política do sujeito, ou seja, demonstra-se uma possibilidade de luta para a transformação da realidade, conotação bastante significativa para a EdoC.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed; Hucitec: 2006.
- BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade. Cadernos Secad 2. HENRIQUES, Ricardo; et al (orgs.) **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, mar. 2007.
- CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- \_\_\_\_\_. A Literatura e a formação do homem. **Periódicos Unicamp**. s/d. Acessado em jan de 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/download/.../3701> >

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). **Por uma educação do Campo**. Brasília: Incra; MDA Nead especial. V7. 2008. p. 67-86.

\_\_\_\_\_. Educação do campo. In: CALDART, Roseli. Salete. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COLOMER, Teresa. A articulação escolar da leitura literária. In: **Andar entre livros**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. A literatura e o mundo. In: \_\_\_\_\_. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2009, p.15 – 29.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Omnilateral**. In: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão popular, 2012. p. 265-272.

GEHRKE, Marcos. **Contribuições da práxis para a constituição da Biblioteca Escolar do Trabalho a partir da Educação do Campo**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba, 2014. 264f.

MARX, Karl. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano**. In: Prefácio.Trad.: Ivo Tonet. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

HIDALGO, Angela Maria. et al. Reflexões sobre as diretrizes curriculares para a educação do campo do Paraná: Pragmatismo, Literatura e Engajamento. **Revista Ibero Americana**, 2012.

MELLO, Claudio José de Almeida. Contribuições do Comparativismo para a Formação de Professores Mediadores e a Promoção da Leitura Literária. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v22, p.89 – 113, 2003.

MELLO, Claudio José de Almeida & ASSIS, Raimundo. Pressupostos teóricos e ideológicos das diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica do estado do Paraná. In: HIDALGO et al. **Pluralismo Metodológico nas Diretrizes Curriculares do Paraná**. UNICENTRO: Guarapuava, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino de literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**. Curitiba, n.52; abril 2014; p. 23- 43.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento**. São Paulo: Scipione, 2000. 111p. (Pensamento e Ação no Magistério).

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do Estado do Paraná: Educação do campo**. Curitiba: [s.n], 2006. Acessado em: jan de 2018.

Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz\\_edcampo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf)>

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica de língua portuguesa**. Curitiba: 2008. Acessado: em jan 2018. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_port.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf)>

REIS, Neila da Silva. Políticas Educacionais do Campo: Percurso Preliminar. **Revista histedbr on line**, p.124 – 148, out. 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. Martins Fontes: São Paulo, 1988.

SILVA, Viviane Cardoso da. Caminhos da Política de educação do campo: desafios para a atualidade educacional. rev. **Interfaces da educação**. v.5,n14; P. 157 – 176: Paranaíba 2014.

SOARES, Magda Becker. Leitura e Democracia Cultural. In: PAIVA, Aparecida [et al] (Org.). **Democratizando a Leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON. Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Caderno de Formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v.2,p.101 – 107.

Vigotski, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico**. Madrid: Ediciones Akal. 2006.

Vygotsky, L.S. **Obras Escogidas. Tomo I**. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991(b).

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto: São Paulo; 4. ed; Livraria Martins fontes,90p.1991.(a).

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As ideias estéticas de Marx**. Trad.: Carlos Nelson Coutinho Paz e terra: Rio de Janeiro. 1968.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Convite à estética**. Trad.: Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 336 p.