

LITERATURA E ENSINO NA ERA DA SEMIFORMAÇÃO

Claudiana Soerensen
UFBA/Unioeste

Resumo: Em uma sociedade que privilegia o capital, a humanização é algo secundário. Considerando que a literatura engendra o papel humanizador, e que relega-se a ela minimizada – ou quase nula – importância, indagamos: por que, então, estudar e produzir literatura? O presente trabalho tem como intuito abordar breves inquietações sobre a literatura e sua função social, segundo Antonio Candido, na era conceituada por Theodor Adorno como semiformação.

Palavras-chave: Literatura, formação, emancipação, Theodor Adorno

LITERATURE AND EDUCATION IN THE AGE OF SEMI-FORMATION

Abstract: In a society that favors capital, humanization is secondary. In view of the fact that, the literature engenders humanizing role, relegated to it minimized - or almost none – importance, we make a question: why, then, studying and writing literature? This work is intended to address short concerns about the literature and its social function, according Antonio Candido, in the age conceived by Theodor Adorno as semi-formation.

Keywords: literature, formation, emancipation, Theodor Adorno

Se a frieza não fosse traço constitutivo da condição humana, as pessoas não teriam aceito Auschwitz. O centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita. (Adorno)

Na obra *Educação e emancipação*, Theodor Adorno defende a necessidade de toda discussão pedagógica levar em consideração a exigência fundamental de que a injustificável monstruosidade de *Auschwitz* não se repita, pois toda a educação deve-se dirigir contra qualquer tipo de barbárie. No entanto, a consciência existente em relação a esta exigência é

reduzida, colaborando-se, assim, para a possibilidade de que o barbarismo se reproduza. Para o autor, *Auschwitz* “foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”¹

Sigmund Freud, no desenvolvimento da sua obra psicanalítica, situa a barbárie no próprio princípio civilizatório. Desse modo, a tentativa de se opor ao que é bárbaro e cruel torna-se uma questão complexa e delicada, justamente porque existe a crença de que, na medida em que se tenta extirpar a barbárie, ocorre o processo de civilização. Porém, apesar dessa crença é preciso tentar eliminar a barbárie procurando identificar as condições que a geram e que está tão presente na sociedade contemporânea. Antonio Candido (1989, p. 107) aponta para uma “sociedade atual irracional” ao explicitar que

[...] em comparação a eras passadas chegamos a um máximo de racionalidade técnica e de domínio sobre a natureza. Isso permite imaginar a possibilidade de resolver grande número de problemas materiais do homem, quem sabe inclusive o da alimentação. No entanto, a irracionalidade do comportamento é também máxima, servida frequentemente pelos mesmos meios que deveriam realizar os desígnios da racionalidade.

A tecnologia desenvolvida e propalada como democrática é um dos indicativos das diferenças socioculturais e materiais. O conforto divulgado como “acessível a todos” e, adquirido por alguns, deixa clara a marginalização de grandes massas. A produção industrial é, ao mesmo tempo, criadora fantasiosa e destruidora realista do equilíbrio social. Alicerçadas sob o rótulo da igualdade social, tecnologia e educação figuram entre os números mais estarrecedores e acabam por corroborar com a afirmativa de Candido: “a irracionalidade do comportamento é máxima”. No Brasil, segundo dados oficiais², nos últimos anos a distribuição de renda é menos discrepante e desigual que nas décadas anteriores, porém, o

¹ ADORNO, T. “Educação após Auschwitz”. Disponível no site <http://planeta.clix.pt/adorno>. Acesso em julho 2011.

² <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/05/03/distribuicao-de-renda-reduz-desigualdade-no-pais-ao-menor-nivel-da-historia-diz-fgv>
http://cps.fgv.br/pt-br/dd_midia
<http://www.fgv.br/cps/bd/clippings/nc0515.pdf> (vários índices)

acesso à educação de qualidade e aos bens culturais ainda é abismal. O fato revela que a promoção de bens materiais não desnivela a tendência à desigualdade educacional e cultural.

[...] durante muito tempo acreditou-se que, removidos tanto obstáculos, como a ignorância e os sistemas despóticos de governo, as conquistas do progresso seriam canalizadas no rumo imaginado pelos utopistas, porque a instrução, o saber e a técnica levariam necessariamente à felicidade coletiva. No entanto, mesmo onde estes obstáculos foram removidos a barbárie continuou impávida entre os homens. (CANDIDO, 1989, p. 108)

Com a tendência de achar que nossos direitos, anseios e necessidades são mais urgentes que as do outro, esquecemos que o que é fundamental para nós é também indispensável ao próximo.

O sistema capitalista postula o individualismo, o privado, o exclusivo e o capital determina aquilo que é basilar. É um sistema embasado nos poderes de compra e venda de produtos, ressaltando-se que o próprio ser humano tornou-se uma mera mercadoria. A sociedade, mediada pelo capital, tem como processo primordial a produção de mercadorias, criando no indivíduo o desejo contínuo de novas aspirações e necessidades. Este modo social leva a acreditar que tudo deve gerar “lucro³”, ou um benefício financeiro para que se alcance novas metas de consumo e saciedade dos desejos. Portanto, acirra-se o individualismo no qual, em um mundo competitivo como o que vivemos, pode não haver espaço para se pensar a educação como catalisador de sujeitos pensantes, mas “produtos sociais” cujo primeiro colocado possui o melhor preço.

O livro *A condição pós-moderna*, de David Harvey, aborda o discurso do capitalismo que transforma as pessoas em produtos, o trabalho como quesito moral – regido pela máxima “o trabalho dignifica o homem” – e ganha, cada vez mais, potência graças à especulação adornada do novo:

³ No livro “Capital”, de Karl Marx, lucro também é descrito como “motor”, “alvo”, “motivo”.

a linha do seu desenvolvimento [do capitalismo] só se pode fundar na especulação: nos novos produtos, nas novas tecnologias, nos novos espaços e instalações, nos novos processos de trabalho (trabalho familiar, sistemas fabris, círculos de qualidade, participação laboral) e questões semelhantes. (HARVEY, 2000, 275)

O consumo se constitui como um poderoso elemento de dominação social. Harvey sustenta que o capitalismo, através da mídia, dedica-se, sobretudo, à produção e à comercialização de imagens e sistemas de signos que se converteram em mercadorias, em consumo: “Se despojarmos a publicidade moderna dos seus três temas de referência, o dinheiro, o sexo e o poder, pouco ficaria dela. Mais ainda, as imagens, num sentido, converteram-se em mercadorias”. (HARVEY, 2000: 318). Pergunta-se, então, como fica o papel do professor que tem como objetivo “modesto” mostrar, a partir de imagens literárias, o caráter formador de consciência? Como não transformar o trabalhador da educação em um manipulador de imagens e ideologias?

Paulo Freire lembra que “conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão.” (FREIRE, 1982, p. 12). A situação de opressão citada por Freire é exposta a todo o momento em ideias como “não sou tão magra; tão branca; tão bronzeada; não tenho tanto dinheiro; meu trabalho não rende; preciso produzir mais”, entre muitas outras.

Pulsa, nesse domínio do produtivo e do rentável, que é também o da manipulação e da formalização do pensamento, tendendo a uniformizá-lo e a informatizá-lo, um *ethos* do lucro e do poder, à busca do fácil, do banal, do óbvio, com sua mentalidade calculadora, imediatista, hedonística, espetaculosa, um tanto megalomaniaca, pouco a pouco descentralizada da reflexão, do prazer contemplativo, das inquietações intelectuais e filosóficas. (NUNES, 1999, p.132)

O *ethos* do poder e do lucro obliteram a percepção da realidade afastando os sujeitos da criticidade, do democrático, do permeável: “quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância” (FREIRE, 1982, p. 95). E ele conclui: “(...) Quanto menos

criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos” (FREIRE, 1982, p. 95).

A literatura surge como elemento artístico, mas não apenas, pois pode ser um instrumento de formação. Um dos maiores problemas do professor de literatura é conseguir transformá-la em um processo dialético⁴. Para Goldstein (1999, p. 299), “é essencial que o professor de literatura faça dela uma experiência de vida. O ensino de literatura forma o aluno e também forma permanentemente o professor”, dialeticamente.

Então, quando “evocamos bandeiras” em prol de uma formação íntegra – prevendo formação técnica e humana, será que lembramos que nosso aluno deve ter acesso ao mesmo?

É preciso ter consciência de que a formação humanística e técnica requer formação teórica. Se algumas pessoas não têm disposição para realizar a completude dessa formação, pois necessita tempo, paciência e dedicação verdadeira, não deveriam ensinar, já que tudo o que será transmitido ficará inscrito nos sujeitos históricos. Há que se ter extremo cuidado porque o professor conduz opiniões, torna-se responsável por uma formação intelectual, que poderá ser precária ou não.

Adorno afirma que a crise da formação cultural não pode prender-se somente à pedagogia ou ser objeto exclusivo da sociologia, mas deve perpassar todas as esferas teóricas contemplando um debate sério nas diversas áreas do conhecimento. Para o teórico:

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. [...] Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie. [...] Apesar de toda ilustração e de toda informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda) a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual, o que exige que uma teoria seja abrangente.⁵

⁴ “(...) a questão que deu explicação a dialética é a explicação do movimento e da transformação das coisas. (...) A dialética considera todas as coisas em movimento, relacionadas umas com as outras.” (2004, p. 94)

⁵ As citações de ADORNO, T. “Teoria da Semicultura” estão disponíveis no site <http://planeta.clix.pt/adorno>. Acesso em julho 2011.

O filósofo frankfurtiano resgata o conceito de formação – gestado com a burguesia a qual preconizava uma sociedade burguesa de seres livres e iguais. Porém, lembra Adorno, a formação burguesa se desentendeu dos fins e de sua função:

A formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma [...] Contraditoriamente, no entanto, sua relação com a práxis ulterior apresentou-se como degradação a algo heterogêneo [...]⁶

Ao vivermos em uma sociedade herdeira da burguesa, recebemos dela toda a carga de contradição relativa à formação cultural – embasada em princípios de igualdade e liberdade e que fracassaram há muito tempo. Não podemos negar, ao contextualizar a realidade educacional brasileira em todos os seus níveis de ensino, que não temos uma formação cultural que postula uma sociedade sem *status* e sem exploração. Considera Adorno que o processo capitalista de produção implanta a desumanização e nega aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação, assim como nega o ócio. Com tal afirmação o autor propõe as teses da necrose da formação cultural e da semicultura (ou semiformação), ambas universalizadas no ocidente hodierno.

Diante de tal panorama, de uma semiformação generalizada que encobre por meio de ideologias a realidade precária da formação, o que fazer? Ao expor que “o conhecimento dos abusos sociais da semicultura, confirma que não é possível mudar isoladamente o que é produzido e reproduzido por situações objetivas dadas que mantêm impotente a esfera da consciência”, o sociólogo e filósofo Theodor Adorno alerta-nos sobre a necessidade da *coletividade*. Não uma coletividade alienada, mas consciente e autorreflexiva; e ele alerta: “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”. Assim, o resgate cultural é validado

⁶ ADORNO, op. citada.

como fonte indispensável à formação plena, e a cultura engloba algo particularmente direcionada aos profissionais da educação e, mais exclusivamente, aos professores de literatura. Mas o que é a Literatura? Para que serve? Conforme o crítico literário Antonio Candido (2000, p. 45),

A arte, portanto, a literatura é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade, gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar.

Em *Direitos Humanos e Literatura*, Candido (1989, p. 117) afirma que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Ao sairmos da realidade (ao saborear e vivenciar uma obra literária), mergulharmos na ficção, temos a possibilidade de nos humanizar no sentido pleno definido pelo grande mestre:

[...] *humanização* - processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o sentido da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1989, p. 117)

O papel humanizador da literatura impõe uma indagação como uma lâmina cortante: como ser um bom professor de literatura diante da tarefa tão especial que é disseminar a humanização através dela? Ou devemos nos contentar com a simples função de indicadores de catálogos literários e regurgitadores de cânones?

Sabe-se que esta forma de discussão é importante, pois

Ler é produzir sentido. Ler literatura é produzi-los a partir de contextos sociais delimitados, interagindo com aspectos culturais de épocas ou povos diversos, com crenças e costumes com os quais é possível estabelecer identificação ou reconhecer por diferenças, aprender o novo, redimensionar o conhecido, partilhar universos próximos ou distantes. (FILIPOUSKI, 2005, p. 225)

Nesses termos, como bem coloca Filipouski, compete à escola e ao professor

[...] ensinar a ler literatura, habilitar o leitor a atribuir ao texto significados relacionados à sua capacidade de problematizar, contextualizar, refletir enfim sobre as questões apresentadas pelas obras, criando uma comunidade de sentido que dá significado especial ao ato de ler. (FILIPOUSKI, 2005, p.226)

Contudo, como contribuir para a reflexão crítica se a educação ou a formação num sentido amplo, via de regra, não é mais o objetivo primeiro das instituições (atualmente não cabe mais a diferenciação entre universidades particulares e públicas – a maioria destas também se rendeu à lógica do mercado quando se mostra condescendente à formação medíocre) e o conhecimento submete-se às regras do capitalismo regido pelo neoliberalismo? O conhecimento não é mais o sujeito da educação; o sujeito da educação é o capital. O capitalismo reduz as políticas educacionais aos mecanismos econômicos; a economia às finanças; às finanças como jogo de mercado; e o mercado não é ditado pelo profissional que detém o conhecimento, ao contrário, o indivíduo e o conhecimento são submetidos a ele.

Em uma palestra proferida no Instituto de Pesquisas Educacionais de Berlim, em maio de 1965, intitulada “Tabus acerca do magistério”⁷, Adorno fala da carreira docente e todos os empecilhos para escolhê-la. Na Alemanha esse profissional não é chamado de professor, mas de *conselheiro de estudos*, pois somente o professor universitário possui esse título. O mestre de escola traz a imagem de um serviçal, o salário é baixo e, conseqüentemente, as relações de *status* e poder não poderiam ser piores, diferente de um juiz, por exemplo, que ocupa uma posição hierárquica relativamente alta, dada a formação acadêmica e o *status* social adquirido. Essa aversão se confirma, também, porque o professor trabalha com sujeitos que ainda não têm formação plena, mas que estão em processo de aprendizagem formal.

É possível observar, e no Brasil a realidade não é outra, que mesmo entre a classe docente existem inúmeros separatismos. O fato de lecionar em níveis escolares diferentes faz

⁷ ADORNO, T. W. (1903 - 1969). **Educação e emancipação**. (Tradução Wolfgang Leo Maar). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

com que os docentes não se sintam pertencentes a uma categoria trabalhista única; e como para as séries iniciais não há obrigatoriedade de Ensino Superior, apenas o Magistério (nível médio ou pós-médio), subestima-se o profissional que atua nessa área, pois se pressupõe formação inferior e o salário seria uma forma material de demonstrar a inferioridade. Conforme Julio Groppa Aquino (1998)⁸, no artigo *A indisciplina e a escola atual*, além da falta de interesse por parte dos alunos no que diz respeito aos estudos, mostrada nas estatísticas de evasão, outros problemas que a escola vem enfrentando são igualmente graves:

Esse é um dado alarmante que tem chamado a atenção de muitos, desde a esfera governamental até a do cidadão comum, passando pelos profissionais da educação. Poder-se-ia dizer, inclusive, que há uma espécie de "mal-estar" pairando sobre a escola e o trabalho do professor hoje em dia. A própria imagem social da escola parece estar em xeque de tal maneira que os profissionais da área acabam acometidos, por exemplo, de uma espécie de falta aguda de credibilidade.

Por outro lado, em alguns lugares do mundo, o professor está envolto em uma adoração mágica, pois é vinculado à autoridade religiosa. Porém, a imagem do professor está sendo modificada, na Alemanha, está se transformando em vendedor de conhecimentos, despertando compaixão por não aproveitar melhor seus conhecimentos em benefício de sua situação material.

O professor também se vincula a uma imagem de quem poda os sentimentos mais eróticos; ele próprio, ou a instituição onde trabalha, tenta desvinculá-lo de qualquer imagem erotizada, parecendo alguém assexuado, extremamente neutro. Por vezes, parece igualar-se aos alunos do Ensino Básico, não sendo considerado inteiramente adulto, misturando-se os seus traços com os de seus alunos vivendo, assim, outra realidade.

No Brasil, o traço de apagamento de sexualidade pode ser visto, inclusive, em muitas universidades, onde se impõe ao professor o uso de guarda-pó (jaleco) como forma

⁸ AQUINO, Julio Groppa. *A indisciplina e a escola atual*. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200011&script=sci_arttext&tlng=e!n>. Acesso em: 17 mar. 2011.

de cobrir a estrutura corporal e limitar a imaginação dos alunos em relação ao corpo docente, literalmente falando. O cerceamento da sexualidade também é agenciado na obrigatoriedade - velada, porém, existente – de não deixar “escapar” a opção sexual quando esta é diferente da heterossexualidade. Gestos, entonações de voz, vestuário, comentários, tudo é devidamente cuidado ou reprimido para não deixar vir à tona a homossexualidade. São corpos inscritos no ritual do “escolar” (mesmo no caso de universidades), obedecendo ao panóptico do “correto” e do “bom tom”, sujeitando docentes sob a pena de execração pública.

Dessa maneira, é necessário vencer todos os tabus que cercam a escola e o professor afim de que se resgate o valor da verdadeira intenção de formar-se em licenciatura, que é a de possibilitar uma formação crítica e cultural aos alunos.

Em meio ao turbilhão de questionamentos e dificuldades torna-se um acontecimento memorialístico escolher a profissão docente. Isto porque, “para que haja memória, é preciso que o acontecimento ou o saber registrado saia da indiferença, que ele deixe o domínio da insignificância. É preciso que ele conserve uma força a fim de poder posteriormente fazer impressão” (DAVALLON, 1999, p. 25). Até mesmo a escolha profissional é memória no sentido em que abre a dimensão entre o passado originário, que conserva uma força, e o futuro, posteriormente faz/deixa impressão.

Segundo Jacques Le Goff (1996, p. 476), “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar *identidade*, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia”. E o teórico francês prossegue definindo: “a memória, onde cresce a História, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que memória coletiva sirva para a libertação e não para servidão dos homens” (1996, p. 477). Nesta perspectiva de não servidão dos homens, a literatura quando manipulada, vivida e

absorvida com intensidade é capaz de humanizar na concepção definida por Antonio Candido, anteriormente citada.

A arte pode conceder liberdade, emancipação e consciência crítica. A literatura é arte, portanto, um instrumento de livre uso, para tornar um “objeto” histórico em um sujeito emancipado, narrador de sua própria historicidade. Há os parnasianos, os românticos, os contemporâneos e os realistas. Contudo, é também importante que haja os transformadores, os lutadores. Brecht já assegurava que “há homens que lutam um dia, e são bons; há outros que lutam um ano, e são melhores; há aqueles que lutam muitos anos, e são muito bons; porém há os que lutam toda a vida. Estes são os imprescindíveis”. Na literatura, há e haverá professores e estudiosos que a utilizarão como simples ornato, mas existe e existirão aqueles que a usarão para transformar e formar indivíduos criativos, pensadores livres, seres humanos reflexivos. Para tanto, a constante leitura e reflexão são necessárias. A discussão e contraposição são indispensáveis. São nas diferenças que profissionais da educação se construirão como verdadeiros professores.

Quando fala de educação após Auschwitz, Adorno refere-se a duas questões: à *educação infantil* (primeira infância) e ao *esclarecimento geral*, incluindo um clima intelectual, cultural e social, para que se evidencie o horror deste campo de concentração nazista de modo a conscientizar ainda na primeira infância.

A ausência de compromisso das pessoas é muitas vezes apontada como responsável pelo genocídio. Contudo, o autor alerta que este equívoco ocorre porque alguns compreendem que o compromisso deteria o que é destrutivo, desagregador. Ele considera ser uma ilusão imaginar alguma utilidade no apelo a vínculos de compromisso ou até mesmo na exigência de que se restabeleçam conexões de compromisso para que o mundo e as pessoas sejam melhores. E salienta: “O único poder efetivo contra o princípio de

Auschwitz seria autonomia, o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”. (ADORNO, 1995, p. 125)

Só seremos capazes de evitar um novo *Auschwitz* quando humanizarmos o homem, esse ser que parece estar contra a própria humanidade e comprova isso através da acentuada desigualdade sociocultural e material presente em nosso cotidiano. A regressão à barbárie é uma tendência produzida por toda parte. Em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência. Precisamos de professores mais conscientes, com formação cultural ampla, instituições que privilegiam a humanização e que toda a educação se dirija contra a barbárie que foi *Auschwitz*.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Educação após Auschwitz*. In: <http://planeta.clix.pt/adorno>. Acesso em julho de 2011.

_____. *Teoria da semicultura*. In <http://planeta.clix.pt/adorno>. Acesso em julho de 2011.

_____. **Educação e emancipação**. (Tradução Wolfgang Leo Maar). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AQUINO, Julio Groppa. *A indisciplina e a escola atual*. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 24, n. 2, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-25551998000200011&script=sci_arttext. Acesso em: 17 mar. 2011.

BRECHT, Bertolt. <<http://www.astormentas.com/brecht.htm>> - Acesso em julho de 2011.

CANDIDO, Antonio. *O direito à Literatura*. In: Fester, A. C. Ribeiro (org.) **Direitos Humanos e...** (Prefácio de D. Paulo Evaristo Arns). SP: Comissão Justiça e Paz/ Brasiliense, 1989, 1º vol.

_____. *Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária*. 8ª. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

DAVALLON, Jean. *A imagem, uma arte da memória?* In: ACHARD, Pierre [et. al.] **Papel da memória.** (trad. José Horta Nunes) Campinas, SP: Pontes, 1999.

FILIPOUSKI, A.M.R. **Para que ler literatura na escola?** In. Teorias e fazeres na escola em mudança. – Rio Grande do Sul, Editora UFRSG, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 13 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis.** Prefácio de Paulo Freire. 4. Ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. *Antonio Candido e a literatura na escola.* In AGUIAR, Flávio. (org.). **Antonio Candido: pensamento e militância.** São Paulo: Humanitas/Ed. Fundação Perseu Abramo, 1999.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna.** 9ª. ed. São Paulo, Edições Loyola.

LE GOFF, Jacques. *Memória.* In: _____. **História e Memória.** (trad. Bernardo Leitão [et. al.]) 4ª. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

NUNES, Benedito. *Ocaso da literatura ou falência da crítica.* In AGUIAR, Flávio. (org.). **Antonio Candido: pensamento e militância.** São Paulo: Humanitas/Ed. Fundação Perseu Abramo, 1999.

PEZOLO, Rita de Cássia Borguetti. *Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão.* **Revista científica eletrônica de Pedagogia.** Garça, n.10, p. 1-7, jul. 2007. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/2010/Pedagogia/aprategiosuperv.pdf. Acesso em janeiro de 2012.