



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI

Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 290-301, jun./jul. 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

A QUESTÃO DA LITERATURA E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO FORMATIVO ACADÊMICO DOS ALUNOS PROVENIENTES DA CLASSE PROLETÁRIA¹

Bruna dos Santos Evangelista

Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop/MT - Brasil

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados da pesquisa realizada sobre o ensino da literatura e sua relação como processo formativo acadêmico dos alunos provenientes da classe proletária. A literatura, além de seu valor estético, tem também a função pedagógica. A ideologia encontrada nos livros didáticos e paradidáticos serve como parâmetro para a construção social de muitas pessoas. O método utilizado é a abordagem das questões histórico-dialéticas por meio da pesquisa bibliográfica do tema, tendo como embasamento a teoria do capital cultural de Pierre Bourdieu. As dificuldades encontradas pelos alunos da classe proletária em relação à literatura estão ligadas principalmente à linguagem utilizada em sala de aula.

Palavras-chave: Educação. Processo formativo. Literatura. Capital cultural.

1 INTRODUÇÃO

A escola, ao contrário do que afirmam, não é um ambiente neutro, mas um espaço de luta de classes. A educação, desde os registros gregos, tem sido dualista,

¹Este artigo é um recorte do trabalho de conclusão de curso (TCC) intitulado **A LITERATURA AFRODESCENDENTE EM ÂMBITO UNIVERSITÁRIO A PARTIR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEMAT**, Campus de Sinop, sob a orientação do Dr. Marion Machado Cunha, Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop, 2015\02. E-mail: brunabrayner@outlook.com

com o propósito de formar intelectualmente o cidadão de classe abastada e preparar a classe proletária para o mercado de trabalho (CASSIM, 2002). Assim, a literatura apresentada para a classe proletária tem finalidade diferente da apresentada para a classe dominante.

Candido (1995) afirma que, embora a sociedade tenha sofrido muitos avanços em termos de direitos humanos, ela tem permanecido inerte, isso porque, com a inserção do capitalismo e a produção em massa, as prioridades humanas têm-se tornado cada vez mais individualistas em detrimento do coletivo. Apesar de serem visíveis as necessidades das pessoas e as mazelas sociais, tudo é visto de forma muito natural, como se as prioridades de um indivíduo fossem superiores a do outro.

Quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra. Inversamente, um traço sinistro do nosso tempo é saber que é possível a solução de tantos problemas e, no entanto não se empenhar nela. (CANDIDO, 1995, p. 170).

Dessa forma, o direito à literatura torna-se privilégio de poucos, e para reforçar a ideia de que ela é dispensável para alguns, tal arte passa a ser considerada apenas ficcional e de pouca utilidade. Essa interpretação em uma sociedade capitalista em que a grande preocupação é o acúmulo de capital faz com que a produção literária seja cada vez mais deixada de lado, inclusive, no ensino formal.

A pouca visibilidade da literatura e seu desaparecimento dentro dos currículos escolares trazem claramente uma defasagem no processo formativo do indivíduo. Além disso, segundo a teoria do capital cultural de Bourdieu (1998), quem mais sofrerá com isso é o aluno de classe proletária, pois a escola é o espaço social em que esse sujeito encontrará possibilidades de ter acesso à cultura erudita; enquanto o integrante da classe burguesa raramente precisa de influências do sistema escolar para apreender as manifestações culturais, pois, para ele, isso está presente no seu cotidiano.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a

responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 1998, p.41).

Segundo Willians (1977), com o desenvolvimento histórico-social e o avanço das tecnologias, a literatura perdeu seu sentido original como capacidade e experiência de leitura e se converteu em uma categoria aparentemente objetiva de livros impressos de certa qualidade.

Compreende-se, a partir da análise do autor, que o surgimento do livro também contribuiu para o aumento das desigualdades entre classes, pois a literatura que era em sua maioria transmitida oralmente tornou-se de difícil acesso para aqueles que não sabiam ler. Somado a isso, a qualidade e o conteúdo literário também passaram a sofrer influências comerciais: com o crescimento da indústria literária, os interesses do editor, e principalmente dos que detêm o capital, indicam de que modo a literatura e a arte devem ser apresentadas à sociedade.

2 A LITERATURA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Apesar de haver vários conceitos de literatura através das épocas e das sociedades, existem elementos comuns entre uma e outra explicação. A literatura é uma manifestação artística que se utiliza da palavra como matéria-prima, tendo como finalidade entreter, instruir e educar. Sendo assim, não está dissociada de seu contexto social, pois é instrumento indispensável para a difusão da cultura e do conhecimento.

Essa arte, portanto, não se limita ao entretenimento, pois jamais se desvincula do seu papel social, mesmo as denominadas leituras de deleite são permeadas de ideologias. Essas ideologias que são utilizadas na literatura têm grande impacto na vida dos indivíduos, visto que a literatura possui o objetivo de transmitir algo que determinados grupos sociais acreditam ser necessário. Isso ocorre porque “tudo o que faz sentido é ideológico, principalmente quando usam palavras.” (MACHADO 1999, p. 39).

Segundo Candido (2006), a literatura à medida que retrata a realidade social também a influencia. Nesse sentido, a arte literária depende diretamente da ação de fatores do meio, que se manifestam nas obras, podendo modificar o modo de pensar dos indivíduos, reforçando determinados valores sociais, sendo que o autor afirma

ainda que isso independe do grau de consciência do leitor. Dessa forma, a literatura pode tanto contribuir para a manutenção de uma hegemonia, como pode ser ferramenta utilizada para se contrapor a ela.

A literatura brasileira foi calcada na europeia e tem preservada a ideologia imposta por eles. A ideologia tem o propósito de ditar o que os cidadãos “devem pensar e como pensar, o que devem valorizar e como valorizar, o que devem sentir e como sentir, o que devem fazer e como fazer.” (CHAUÍ, 1998, p.111). Sendo assim, as pessoas são induzidas a pensar, valorizar, sentir e fazer o que é apazível para a classe dominante.

O processo de exclusão literário é fruto do de exclusão social. Portanto, ao defender o direito à literatura, Candido (1995) enfatiza os direitos humanos, pois não há como se pensar em direito ou acesso a algo, em uma sociedade dividida em classes, onde alguns não têm o básico para sobreviver.

O autor afirma que é preciso que haja consciência de cada indivíduo a respeito dos direitos humanos, assim como é necessário compreender que as pessoas que estão inseridas nos estratos sociais mais baixos precisam ter acesso aos bens materiais, assim como ter direito à igualdade, e que isso não se trata de caridade.

Enquanto não houver essa consciência, a classe dominante estará sempre agindo como se prestasse favores à sociedade ao lhe garantir acesso a bens que não lhe são dados, mas sim conquistados através de muitas lutas.

Candido (1995) defende também o direito à literatura como essencial para a construção da personalidade e da cultura, sendo que não há na história do mundo um povo que não tenha tido contado com algum tipo de fabulação; o que advém desde os mitos, lendas, poesias, danças e músicas, sempre presentes na história da humanidade.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar contra a nossa humanidade. (CANDIDO, 1995, p. 188).

A literatura permite ler o mundo de formas diversas, compreender a alteridade (o que compete reconhecer a si mesmo e ao outro através das suas experiências),

identificar e valorizar as diferentes culturas e acima de tudo tornar o mundo mais compreensível a partir da arte da palavra. Entretanto, para que ela cumpra a sua função humanizadora, é preciso que seja vista e trabalhada de maneira consciente.

O texto literário, ainda que ficcional - embora nem todos sejam -, traz uma carga de estereótipos e valores relacionados a ele e que serão assimilados pelo inconsciente coletivo. Essas imagens - chamadas de arquétipos - passam a ser consideradas verdadeiras e podem originar preconceitos.

O inconsciente coletivo é uma parte da psique que pode distinguir-se de um inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo portanto uma aquisição pessoal. Enquanto o inconsciente pessoal é constituído essencialmente de conteúdos que já foram conscientes e, no entanto desapareceram da consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos, os conteúdos do inconsciente coletivo nunca estiveram na consciência e, portanto não foram adquiridos individualmente, mas devem sua existência apenas à hereditariedade. Enquanto o inconsciente pessoal consiste em sua maior parte de complexos, o conteúdo do inconsciente coletivo é constituído essencialmente de arquétipos. (JUNG, 2002, p. 53).

Para Góes (1991), a literatura europeia – em especial os contos infantis – é permeada de preconceitos: o herói é sempre o homem, branco, cristão, descrito através de uma visão maniqueísta. Ainda segundo a autora, são exemplos clássicos de transmissão de ideologias: a mulher, vista sempre como ser caseira, frágil, subalterna e incapacitada; e o loiro de olhos azuis que é confundido com o bem e a bondade.

Essa assimilação da cultura e literatura europeia fez com que muitos estigmas fossem criados. Por exemplo, os negros têm ficado de fora do processo de construção da leitura e escrita, com pouco ou quase nenhum acesso a esse tipo de conhecimento, havendo escassa menção sua nas narrativas. Mesmo quando existem personagens negros nesses textos, são mencionados de forma pejorativa.

Analisou-se por meio desta pesquisa que um dos mecanismos que auxiliam na manutenção da exclusão literária em âmbito universitário é o currículo proposto pelas instituições de ensino superior. Apple (1995) denuncia as diferentes formas de exclusão que acontecem em ambientes educacionais e que começam a partir do currículo: as relações de poder, que envolvem questões políticas, econômicas e sociais, criam intersecções que levam à produção de materiais voltados para um determinado fim pedagógico.

A literatura expressa no livro didático e paradidático pensada pelo prisma ideológico traz implicações educacionais e sociais para os sujeitos envolvidos. Desse modo, o currículo muitas vezes carrega significados que estigmatizam e promovem a segregação e a seletividade no meio acadêmico.

3 CULTURA E LETRAMENTO: a educação dividida em classes

As instituições de ensino são Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) como afirma Althusser (1983). Elas não apenas mascaram a realidade, como reproduzem o modelo hegemônico vigente. Por isso, têm seu currículo pautado nos valores da classe dominante, exercendo poder sobre seu público. À semelhança das fábricas, as escolas e universidades vêm educando no intuito de domesticar seus alunos, de forma que esses aprendam a ser submissos e disciplinados.

[...] uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente, isto é, uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante por parte dos operários e uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e da repressão, de modo a que eles assegurem também “pela palavra” o predomínio da classe dominante. (ALTHUSSER, 1983, p. 58).

A educação coexiste paralelamente com o surgimento da humanidade, observando-se uma vez que não há existência sem educação. Desde os primórdios, sabe-se de modos de organização educacional que possibilitaram a o ser humano o domínio sobre a natureza, garantindo a sua sobrevivência e a evolução do ponto de vista tecnológico e social.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Com o surgimento da propriedade privada, a educação passa a ser entendida como uma forma de dominação do homem sobre o próprio homem: a própria filosofia de Francis Bacon evidenciava isso já no século XVII - “saber é poder”. Desconsiderando as múltiplas interpretações relacionadas à frase anterior e atentando-se apenas para o modelo de educação atual, analisa-se que o

conhecimento possibilitou à classe dominante manter sua hegemonia em detrimento das demais classes, e foi mais eficaz nos processos de colonização do que o armamento bélico.

No Brasil, essa relação de poder - que se deu também com armas, mas que se firmou principalmente por meio da educação - impossibilita até hoje os indivíduos de ter avanços significativos nessa área. Sabendo da insubmissão indígena e percebendo que a violência física sozinha não mudaria a situação, fez-se necessário a instrução para que os sujeitos pudessem assimilar e reproduzir as normas do colonizador. Destarte, originou-se no país um modelo de educação dualista, com a finalidade de socializar os conhecimentos para a burguesia e instruir o proletariado para que o mesmo pudesse servir de mão de obra.

A educação para a classe proletária é algo perigoso. Educar para a prática da liberdade seria o mesmo que garantir aos menos favorecidos uma oportunidade de lutar contra o próprio sistema criado pela burguesia. Isso posto, a educação para as classes menos favorecidas vem, ao longo dos anos, sendo ideologicamente pensada de maneira tecnicista, afastando cada vez mais o aluno do pensamento crítico.

Sobre os perigos da compreensão e da criticidade, Fanon (1968, p. 157) afirma que:

Quanto mais o povo compreende, mais se torna vigilante, mais se torna consciente de que definitivamente tudo depende dele e que sua salvação reside em sua coesão, no conhecimento de seus interesses, na identificação de seus inimigos. O povo percebe que a riqueza não é fruto do trabalho, mas resultante de um roubo organizado e protegido. Os ricos deixam de ser homens respeitáveis, não são mais do que animais carniceiros, chacais e corvos que se espojam no sangue do povo. (FANON, 1968, p.157).

A afirmação de Fanon expõe as reais motivações para que não haja mudança na educação. Uma educação adequadamente modificada é, por conseguinte, causadora de uma sociedade transformada. Uma revolução só acontece quando os indivíduos tomam consciência de que são seres histórico-sociais.

Essa compreensão é antagônica à imagem que o colonizador cria do colonizado, tornando-o inferior e incapaz. Para que esse conceito se materialize no inconsciente coletivo, é preciso esmagar a cultura, a história e a literatura de um

povo; logo, tem-se uma população alienada e incapaz de pensar e agir sem a manipulação do dominador.

Esse processo de esmagamento começa pela cultura. Willians (1977) declara que para apreender o conceito de cultura, é preciso compreender não apenas seus objetos, mas também as contradições que perpassam por ela, a começar por tomar consciência histórica do próprio conceito.

El concepto de cultura, cuando es observado dentro del contexto más amplio Del desarrollo histórico, ejerce una fuerte presión sobre los términos limitados de todos los demás conceptos. Esta es siempre su ventaja, así mismo, es siempre la fuente de sus dificultades, tanto en lo que se refiere a su definición como a su comprensión. (WILLIANS, 1977, p. 23).

Willians afirma que é difícil conceituar e compreender o que é cultura, porque aqueles que tentam apreendê-la o fazem de maneira dissociada, não considerando suas raízes sócio-históricas. Atualmente, muitos teóricos vêm pensando a cultura desatrelada do processo histórico emancipador, dando ênfase no individual em detrimento do coletivo, o que leva a uma análise que valoriza mais as diferenças existentes entre os indivíduos do que as suas semelhanças; um discurso que acaba por reafirmar a hegemonia ideológica capitalista, já que parte de uma visão desgarrada de sujeito, nega o coletivo e transforma a singularidade em fator separatista.

Segundo Bosi (1992), a sociedade, negando o ideário moderno, se autodenomina pós-moderna. No entanto, ele afirma que a elite brasileira, apesar de se orgulhar do termo, nem se quer atravessou a plena modernidade. Alfredo Bosi discorre da seguinte forma:

A pós-modernidade que aceita o delírio do consumível e do descartável, do imediato e do competitivo, não tem recursos mentais e morais para enfrentar a dissipação dos bens, a disparidade das rendas, o desequilíbrio dos poderes e status. A recusa ideológica de olhar para o todo natural-humano [...], pode dar-se ares de modéstia epistemológica (oxalá fosse); mas, a longo prazo, quem a sustenta como programa de pensamento e ação irá perdendo todo critério de valor, e se verá cúmplice das forças de desintegração e da morte. Diz o povo que o peixe fora d'água começa a apodrecer pela cabeça. (BOSI, 1992, p. 357).

Apple (1995) também denuncia o individualismo como instrumento separatista e segregacional em pesquisas relacionadas à educação. De acordo com ele, ao se pensar os currículos e manuais produzidos como materiais pedagógicos,

pesquisadores e estudiosos do sistema educacional negligenciam as questões relacionadas ao coletivo, impedindo que questões de gênero, classe e raça sejam articuladas dentro desse processo. A elaboração de currículos pautados no sujeito como ser isolado o descaracterizam como ser histórico-social, que sofre influências do meio da mesma forma que o influencia. Apple considera que:

Tomar as pessoas como objetos isolados de estudo é também arriscar arrancá-las do tecido da história [...]. As pessoas tanto podem ser os sujeitos de um soberano (elas podem ser comandadas, estudadas e mesmo estudadas) quanto podem ser os sujeitos da história. Isto é, elas não são simplesmente objetos de estudo, mas agentes de mudança, de forças sociais que criam além de si próprias. É o reconhecimento dessa dinâmica social, o caráter fundamentalmente sócio-político da política e da prática educacional que parece estar faltando em tais pesquisas. (APPLE, 1995, p. 7).

Diante dessas problemáticas, evidencia-se que o próprio sistema capitalista cria uma polaridade entre indivíduos, separando educação formal e educação informal; cultura erudita e cultura de massas.

Nesse sentido, discorrer sobre cultura implica em revelar preconceitos implícitos, pois, sob a ótica capitalista, os indivíduos são instruídos a crer que a cultura da classe dominante é sempre superior à das demais classes. Não obstante, ainda impede o acesso dessas classes a essa cultura supostamente superior.

Por esse meio, as colônias foram dominadas, e ainda hoje utiliza-se o mesmo processo de colonização com uma abordagem diferente. Fanon (1968, p. 9) descreve esse processo de esmagamento da cultura da seguinte forma:

A violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa; é preciso embrutecê-los pela fadiga. Desnutri-los, enfermos, se ainda resistem, o medo conclui o trabalho: assestam-se os fuzis sobre o camponês; vêm civis que se instalam na terra e o obrigam a cultivá-la para eles. Se resiste, os soldados atiram, é um homem morto; se cede, degrada-se, não é mais um homem; a vergonha e o temor vão fender-lhe o caráter, desintegrar-lhe a personalidade.

Da mesma maneira, as instituições de ensino têm destituído a classe proletária de sua cultura através de uma linguagem rebuscada e de um currículo projetado apenas para lhe dar condições de acesso ao mercado de trabalho. Em

acréscimo, ao afastar o aluno de sua cultura, não oferece nada em troca, pois o ensino ofertado a essa classe não objetiva instruí-lo de modo que possa ter acesso aos mesmos bens culturais que os da classe dominante.

4 CONCLUSÃO

Aquele que passa pelo processo de exclusão social e cultural desde o seu nascimento terá certamente inúmeras dificuldades de aprendizado, mesmo quando consegue chegar ao nível superior de ensino.

O grande desafio da educação é quebrar esse ciclo de exclusão cultural e trazer para o contexto da sala de aula leituras que possam contribuir para a transformação do indivíduo e da sociedade. No entanto, a própria universidade tem permanecido tolhida e a raiz do tradicionalismo não permite pensar um currículo que abranja as reais necessidades dos indivíduos que dele usufruem.

Leopoldo e Silva (1996, p. 24), analisando a revolução industrial apontam que ela:

Se iniciou na produção material no final do século XVIII, atingiu a produção artística, criando a indústria cultural e, atualmente, chega a esfera educacional. Este quadro recoloca a questão das relações entre educação e sociedade e exige da universidade uma reflexão sobre sua identidade e sobre as perspectivas de interação com as instituições sociais, econômicas e políticas, inclusive repondo o problema da autonomia universitária.

Partindo desse pressuposto, observa-se que a universidade estagnou em relação aos avanços que a sociedade teve. As mudanças sociais deveriam trazer reflexões sobre o currículo universitário, mas não o fazem.

Apesar de haver um esforço significativo por parte daqueles que desfrutam do espaço acadêmico, os entraves relacionados à escolha do currículo não deixam de acontecer. Atualmente, as abordagens teóricas não dão conta de atender às demandas sociais. A sensação que se tem é de que a universidade está sempre desatualizada em relação aos fatos históricos e sociais.

Nesse sentido, a literatura trabalhada em âmbito universitário está defasada no que concerne aos movimentos sociais da atualidade. Quando na universidade se percebe a ausência de discussões que englobam a totalidade do ser humano,

passando do aspecto histórico, social, econômico até poder destacar os processos cognitivos; vê-se o quanto o currículo tem sido retrógrado.

Sendo assim, o ensino universitário também é dualista, uma vez que, mesmo estando inserido no contexto acadêmico, as desigualdades e discrepâncias entre os sujeitos limitam o ensino e o impedem de se tornar ferramenta emancipatória. Isso se reflete na maneira como os sujeitos utilizam os espaços sociais da universidade e também no seu rendimento; além de dificultar a sua permanência na graduação.

THE LITERATURE ISSUE AND ITS RELATION WITH THE PROCESS OF ACADEMIC EDUCATION OF STUDENTS FROM THE PROLETARIAN CLASS

ABSTRACT²

This work presents results from the research about literature teaching and its relation with the process of academic education of students from the proletarian class. Literature, besides having its aesthetic value, shows a pedagogic function. The ideology found in didactic and paradidactic books acts as a parameter for the social construction of many people. Our method is the approach of dialectical historical issues through the use of bibliographical research, having the theory of cultural capital (Bourdieu) as its basis. The difficulties found by the students from the proletarian class in relation to the literature are connected to the speech used in the classroom environment.

Keywords: Education. Education process. Literature. Cultural capital.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE)**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

² Tradução realizada por Vinícius Dallagnol Reis. Graduado em Letras, Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL), da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop

BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

CANDIDO, Antonio. **Direito a literatura**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 1995.

_____. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CASSIM, Marcos. **Louis Althusser e o papel político/ideológico da Escola**. 2002. Tese Doutorado em Educação Universidade Estadual de Campinas.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Os condenados da Terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1968.

GÓES, Lúcia Pimentel. **A introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.

JUNG, Carl. **Os arquétipos literários e o inconsciente coletivo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, Franklin Leopoldo. **Conciliação, neoliberalismo e educação**. São Paulo: Annablume, Fundação UNESP, 1996.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**. São Paulo: Ática, 1999.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y literatura**. Barcelona: Península, 1977.

Correspondência:

Bruna dos Santos Evangelista. Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Sinop, Mato Grosso, Brasil. E-mail: brunabrayner@outlook.com

Recebido em: 06 de abril de 2016.

Aprovado em: 11 de maio de 2016.