

PROFLETRAS EM CENA E A ECOFORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO ALUNO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CIENTÍFICO EM LITERATURA

Mario Ribeiro Morais (UFT)¹

Resumo: Apresentamos algumas demandas, desafios e avanços do Profletras. Discutimos questões teóricas e práticas como propostas pedagógicas para alguns dos desafios que se apresentam à formação do professor no mestrado profissional e à formação do aluno na educação básica. Os encaminhamentos são elaborados a partir das pesquisas de mestrado e doutorado que desenvolvemos. Dada a complexidade do objeto de investigação construído, numa perspectiva indisciplinar da linguística aplicada, utilizamos referenciais teóricos, que tratam do letramento científico e literário, da ecoformação, da formação sustentável e da leitura subjetiva.

Palavras-chave: Letramento científico; Ecoformação; Gêneros discursivos; Leitura literária.

Introdução

Neste artigo, focalizamos algumas questões práticas pelas experiências vividas no Profletras como aluno e pelo projeto de pesquisa em andamento no doutorado, discutimos aspectos teóricos e esboçamos uma construção pedagógica sobre a formação sustentável do aluno sob o viés do letramento científico (LC), com o intuito de sair do impasse de denúncias dos inúmeros problemas na formação nessas esferas educacionais.

As crises planetárias, as novas demandas sociais, a necessidade da manutenção da vida no globo, o reconhecimento da produção de saberes para além da ciência moderna e a lógica do paradigma emergente que valoriza a inter/transdisciplinaridade demandam a criação de projetos criativos e ecoformativos e de estratégias que favoreçam a (re)construção de novas formas de ensinar e aprender na escola e na universidade e fora delas.

Para construir objetos de conhecimentos, desenvolvendo uma investigação de abordagem qualitativa, com os procedimentos da pesquisa-ação, numa perspectiva indisciplinar da Linguística Aplicada, utilizamos referenciais teóricos de origens diversas, que tratam do LC, do letramento literário, da ecoformação, da formação sustentável e da leitura subjetiva, o que é justificado pela complexidade do objeto de investigação focalizado.

Primeiramente focalizamos o Profletras e algumas demandas, avanços e desafios com seus possíveis encaminhamentos para o mestrado profissional; depois, encaixada

¹ Doutorando em Ensino de língua e literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestre em letras (PROFLETRAS, UFT, 2015). Graduado em Letras (CEULP/ULBRA). Contato: moraismarioribeiro@gmail.com.

nessas propostas de melhorias, discutimos o desenvolvimento sustentável planetário e humano na perspectiva da ecoformação do professor e do aluno; e, a seguir, apresentamos o projeto de pesquisa de doutorado ‘fruto do Profletras’, que enseja questões teóricas e práticas do LC no campo da literatura, visando uma formação sustentável dos atores educacionais.

Profletras em cena: demandas, desafios e avanços da formação a nível de mestrado profissional para professor

Melhorar os índices dos alunos das escolas básicas nas avaliações internas (SAEB, PROVA BRASIL etc.) e externas (PISA); atingir a meta de redução do analfabetismo de 6,5% fixada pelo Plano Nacional de Educação - PNE; ampliar a taxa de escolarização de jovens de 14 a 29 anos no ensino médio, diminuir a evasão escolar no ensino fundamental e médio; envolver os alunos em suas aprendizagens; utilizar novos dispositivos de diferenciação na sala de aula; envolver os pais no processo educacional; ampliar o acesso à formação universitária; ampliar as políticas públicas de formação/valorização docente, porque “é dramática a escassez de professores de bom nível, em todos os níveis e em todos os azimutes do mapa do Brasil” (CASTRO, 2005, p. 22) e aproximar a universidade da escola – superando paradigmas negativos da formação inicial de professores marcada pelo teorismo – são algumas das demandas das instituições de ensino.

O Profletras traz encaminhamentos para algumas dessas demandas. Entretanto, os encaminhamentos para algumas necessidades prementes da educação básica carecem de maior atenção e implementação de políticas públicas, como a valorização docente, a redução do analfabetismo, entre outras, escapando, portanto, da responsabilidade do programa.

Embora o programa tenha alcançado mais de quatro mil e duzentos professores que estão no exercício da docência no ensino fundamental, somadas as vagas ofertadas nos editais de 2013 a 2017, percebemos a necessidade de ampliação da cobertura do Profletras, seja pelo número de vagas ofertadas, seja pela mudança de requisitos para ingresso no programa.

São muitas as demandas, como também são muitos os desafios para as escolas de ensino básico e para as universidades. Particularmente, o Profletras enfrenta grandes desafios para colocar em prática seu objetivo de capacitação de professores de Língua Portuguesa, um agravante é a questão dos recentes cortes de verbas da Pós-Graduação pelo MEC. Para aclarar de forma didática esses problemas que se colocam ao programa

e à universidade, listamos no quadro 1 alguns desses desafios, que classificamos em *lato sensu* (para fazer referência a questões mais gerais que gravitam em torno do programa, fazendo pressão na sua execução), com os seus possíveis encaminhamentos.

Quadro 1 – Desafios lato sensu e possíveis encaminhamentos para o Profletras/Universidade

	Desafio	Possível encaminhamento
1	Desenvolvimento planetário insustentável. Ebulição sociocultural, histórica e política.	Formar professores e alunos na perspectiva da ecoformação. Trabalhar por uma educação planetária e sustentável (MORAES, SUANNO, 2014). Produzir a apropriar-se de saberes ecológicos (SANTOS, MENESES, 2010). Instituir escolas criativas e transformadoras (LA TORRE, ZWIEREWICZ, 2009; MORAES, ALMEIDA, 2012).
2	Polarização entre universidade e escola. Licenciaturas caracterizadas pelo academicismo na formação profissional e pela falta de atenção ao trabalho prático do professor (LÜDKE, BOING, 2012).	Intensificar o diálogo entre escola e universidade (SILVA, LIMA, MOREIRA, 2016), com alinhamento das vozes (SILVA, 2017), através de pesquisas e práticas colaborativas entre essas instituições de ensino.
3	Formação de professores pesquisadores que veem a escola como laboratório de produção de conhecimento e não como <i>locus</i> de reprodução de teorias, com apressadas transposições teórico-didáticas. Produção de saberes (objetos de conhecimento) que envolvam a prática reflexiva do professor e o seu saber-fazer.	Produzir objetos de conhecimento que valorizem os saberes experienciais dos alunos e dos docentes, sendo estes articulados aos saberes da formação, profissionais, curriculares e institucionais (TARDIF, 2011). Trabalhar por empoderar professores e alunos, as ‘vozes do sul’, através da produção e da apropriação de conhecimentos, teorias e metodologias de pesquisa, reconfigurando a própria prática docente (RIBEIRO, 2005; SANTOS, MENESES, 2010).
4	O pouco acesso ao livro e à leitura no Brasil. Déficit de livros literários e bibliotecas escolares e públicas (YUNES, ROCHA, 2015; SANTOS, NETO, RÖSING, 2009).	Ampliar as políticas para o livro literário e os projetos de leitura. Investir em acervo e bibliotecas escolares (YUNES, ROCHA, 2015; SANTOS, NETO, RÖSING, 2009; ZILBERMAN, 2010).

Fonte: elaborado pelo autor

Além desses desafios de caráter mais amplo que se colocam ao Profletras, há ainda outros que denominamos de *stricto sensu* (para fazer referência a aspectos mais específicos sobre práticas de leitura do texto literário na escola e pesquisas desenvolvidas no programa no campo da literatura). O quadro 2 a seguir apresenta alguns desses desafios com os seus possíveis encaminhamentos que podem ser trabalhados/implementados no mestrado profissional.

Quadro 2 – Desafios stricto sensu e possíveis encaminhamentos para o Profletras

	Desafio	Possível encaminhamento
1	Formação de leitores; desenvolvimento do gosto e da experiência estética pela literatura. Desenvolvimento de competências	Trabalhar na formação continuada e na sala de aula na perspectiva do LC (HURD, 1998; SANTOS, MORTIMER, 2001; SANTOS,

	linguísticas, sociocientíficas, solidárias e responsivas a partir do trabalho com o texto literário.	2007; AKDUR, 2009) em literatura. Desenvolver uma educação planetária solidária, sensível e sustentável (SANTOS, 2006; MORAES, 2003; MORAES, LA TORRE, 2004; SILVA, 2017).
2	Escolarização inadequada da literatura por meio da análise linguística a partir de exceto literário e da leitura fragmentada do texto literário, veiculados em manuais didáticos (SOARES, 1999).	Trabalhar em sala de aula com práticas de letramento literário sensível, a partir das leituras subjetiva, de elementos figurativos e temáticos e da analítica, buscando negociar os sentidos na leitura integral do texto literário (MELO, MORAIS, 2017). Articular a leitura analítica e a subjetiva (ROUXEL, LANGLADE, REZENDE, 2013). Trabalhar na vertente do letramento literário, realizando as contextualizações teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificada e temática do texto literário (COSSON, 2014, 2014a).
3	A literatura em perigo pela forma como vem sendo oferecida às crianças e aos jovens, desde à escola primária até a faculdade (TODOROV, 2012). Pouco espaço para o trabalho com o texto literário na escola. Crescente desinteresse pela leitura literária, sobretudo através do texto impresso (ZILBERMAN, 2010).	Colocar a literatura no centro do currículo escolar. Ampliar suportes de acesso ao texto literário na escola (MORAIS, SILVA, 2017).
4	Baixo interesse por pesquisas com os gêneros literários.	Motivar os professores para a realização de pesquisas com os gêneros literários (crônica, conto, poemas, romance etc.), visualizando o poder da literatura para a formação de memórias e do ser (MORAIS, 2015).
5	Desencanto pelo texto literário no ensino fundamental 'I' e II.	Construir estratégias de leitura para reencantar a leitura do texto literário entre os (pré)adolescentes.

Fonte: elaborado pelo autor

Tomado como um dos possíveis encaminhamentos para o desafio quatro, visando fortalecer as práticas pedagógicas no trabalho com a poesia, bem como buscando empoderar leitores, sedimentando e construindo conhecimentos em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Palmas, Morais (2015) percorreu o caminho do Mestrado Profissional em Letras, defendendo a dissertação 'Estratégias metacognitivas de leitura do texto poético: formação de memórias'. Como proposta de intervenção, o foco do projeto de leitura 'Hora da poesia' (implementado na turma) era a formação de memórias, a promoção do ensino e aprendizagem pelo emprego das estratégias metacognitivas vocalização, visualização e conexão na leitura de poemas, de forma prazerosa e diferenciada, visando à fruição do texto literário e a formação de leitores proficientes. As atividades trabalhadas foram planejadas a partir de uma correspondência dessas estratégias que estabelecemos com as matrizes da linguagem e pensamento, a sonora, a visual e a verbal, respectivamente, propostas por Santaella (2005).

Desenvolvimento sustentável planetário e humano: a ecoformação do professor e do aluno

Pesquisadores e professores são desafiados a pensar/trabalhar a formação e promoção de atitudes solidárias e responsáveis para desenvolvimento sustentável ambiental e humano. A ecoformação envolve todo esse processo de transformação socioambiental consciente, ética e colaborativa. Assim, “a Ecoformação não é somente educação ambiental, mas sim uma interação entre a educação para o ambiente, o desenvolvimento econômico e o processo social” (NAVARRA, 2009, p. 33).

A Ecoformação pensa a preservação do ambiente e a conservação da vida no planeta sob as melhores condições. Atitude responsável perante o planeta, desenvolvimento sustentável planetário e humanístico, educação para os direitos humanos e para a paz, construção de laços ecológicos e humanos são aspectos caros da Ecoformação.

No âmbito educacional, a ecoformação pretende: a) aproximar a escola da vida real, abrindo-se às problemáticas reais do meio ambiente; b) construir uma visão sistêmica, globalizadora e transdisciplinar da realidade, mediante a interação entre e além das disciplinas e dos saberes, do trabalho em equipe, do uso de metodologias ativas e reflexivas; e c) envolver os atores educacionais na resolução de problemas da realidade ambiental (NAVARRA, 2009; ZWIEREWICZ, 2011) e social.

A Ecoformação é caracterizada pela cidadania planetária e pela ecopedagogia. A primeira assenta no desenvolvimento (firmado em princípios, valores e atitudes) de uma visão unificadora do planeta e da sociedade mundial, combatendo as desigualdades sociais. “Essa visão rompe com a visão etnocêntrica ocidental e com os valores impostos pelo processo de globalização, que têm aumentado as desigualdades sociais. Ao contrário, pensar em cidadania planetária significa desenvolver valores cooperativos, de inclusividade, reciprocidade e complementaridade (SANTOS, 2006, p. 618). Já a ecopedagogia fundamenta-se “na diversidade e independência da vida; na preocupação comum da humanidade de viver com todos os seres do planeta; [...]; nos valores da sustentabilidade; na justiça, equidade e comunidade; e na prevenção do que pode causar danos” (SANTOS, 2006, p. 618). No âmbito educacional, a ecopedagogia institui e desenvolve projetos criativos e transformadores, promovendo as escolas criativas, que “são aquelas que vão adiante do lugar de que partem, oferecem mais do que têm e ultrapassam o que delas se espera, reconhecem o melhor de cada um e crescem por dentro

e por fora, buscando o bem-estar individual, social e planetário” (ZWIEREWICZ, 2011, p. 144).

A cooperação, a responsabilidade nas tomadas de decisões relativas aos problemas socioambientais, a compaixão e a solidariedade são aspectos estruturantes da ecoformação, do desenvolvimento sustentável. Por sustentabilidade compreendemos como “o princípio estruturador de um processo de desenvolvimento centrado nas pessoas e que poderia se tornar o fator mobilizador e motivador nos esforços da sociedade para transformar as instituições sociais, os padrões de comportamento e os valores dominantes” (RATTNER, 1999, p. 233). O professor e o aluno são atores sociais fundamentais para a transformação socioambiental sustentável. Para tal, entendemos que o processo da ecoformação é indispensável na formação sustentável desses atores.

Compreendemos que o desenvolvimento sustentável na ecoformação do professor é orientado pela interação do LC, do letramento acadêmico e do letramento professor. Silva (2017, p. 720) propõe esse intercâmbio ao discutir o desenvolvimento sustentável na formação do professor do Profletras. Para ele, o LC promove a “familiarização do professor com práticas de investigação científica que possam auxiliá-lo na prevenção, identificação e solução de problemas que atinjam o seu local de trabalho”. O acadêmico seria a “fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever peculiares” ao contexto universitário (Fischer, 2008, p. 180). Já o do professor, segundo Kleiman (2001, p. 43, grifos do original) refere-se às “práticas de leitura e de escrita *para* o trabalho e *no* contexto do trabalho, levando em consideração, portanto, exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar”.

Tomando como ponto de partida essa perspectiva de formação sustentável do professor proposto por Silva (2017), propomos um desenvolvimento sustentável na ecoformação do aluno com a noção de intercâmbio entre o letramento escolar, o letramento do cidadão e o LC.

Compreendemos o letramento escolar como as práticas pedagógicas que envolvem as competências e habilidades de aquisição da leitura e da escrita, visando atender as demandas culturais e sociais. Os espaços escolares com letreiros (secretaria, salas de aula, laboratório etc.), a leitura silenciosa na biblioteca, o momento cívico com apresentações que envolvem a escrita e o canto do hino nacional exibido em tela, o trabalho com projetos pedagógicos, o dia ‘D’; os avisos e cartazes nos murais das sala, a grade de distribuição das disciplinas e do tempo das aulas em dias da semana; a formação tecnológica e as atividades escolares inserem/situam os atores educacionais em eventos e práticas de

letramentos. Numa perspectiva de letramento escolar crítico, a apropriação de conhecimentos e produção de saberes nesse espaço institucional devem questionar valores ideológicos dominantes nos usos da escrita e trabalhar pelo empoderamento de alunos, professores e comunidade escolar.

Quanto ao letramento do cidadão, compreendemos como as práticas sociais dos usos da escrita e da leitura que ocorrem fora da escola. Em geral, as crianças, antes de frequentarem a escola, já são expostas a diversas situações de interação social com usos da escrita. O contato com as letras que ocorre em casa; as canções de ninar; a participação da família em eventos de letramentos, como feiras, igrejas e festas; a visualização de *outdoors* nas vias públicas, a contação e leitura de historinhas; a manipulação de jogos educativos com o alfabeto e o manuseio de recursos tecnológicos, como tablet e celular são formas de introdução da criança no mundo letrado. Mesmo no período em que o estudante frequenta a escola, no período de contraturno, o indivíduo desenvolve/vive outros eventos e práticas de letramento com usos da escrita, nas postagens nas redes sociais, em momentos culturais no cinema, na TV, entre outros. Depois do período que o aluno passa na educação básica, ele vivencia práticas sociais com usos da escrita por toda a vida, nos relacionamentos, no trabalho, na formação profissional...

O LC é o outro componente desse modelo de desenvolvimento sustentável na ecoformação do aluno. Na próxima seção, situamos os estudos do LC, como o terceiro tripé do modelo de desenvolvimento sustentável na ecoformação e apresentamos alguns pontos do projeto de doutoramento que estamos desenvolvendo nessa vertente de estudo, entendendo que essa pesquisa poderá fortalecer a ecoformação do professor e do aluno, bem como servir de referência para futuras investigações de pesquisadores.

Contribuições do letramento científico em literatura na ecoformação do professor e do aluno

O LC, como um fundamento do desenvolvimento sustentável na ecoformação do aluno e do professor, procura compreender os fenômenos que afetam os atores sociais, de modo a levá-los à tomada de atitude frente aos desafios socioambientais que se colocam para a produção do conhecimento, a inovação tecnológica e o desenvolvimento humano equânime. Nesse sentido, o LC procura promover uma educação planetária, sustentável, ética, responsável, solidária, inteligível e sensível, trazendo à baila a ecologia de saberes, a formação para a vida dos atores sociais.

Na visão de Santos (2007, p. 480), o LC “vai desde o letramento no sentido do entendimento de princípios básicos de fenômenos do cotidiano até a capacidade de tomada de decisão em questões relativas à ciência e tecnologia”. O pesquisador justifica o emprego do termo letramento para enfatizar a função social da educação científica, que se contrapõe ao significado restrito de alfabetização escolar, que preconiza o ensino do saber ler e escrever, enquanto domínio técnico e simbólico dos signos linguísticos. Assim, “o letramento científico e tecnológico seria a condição de quem não apenas reconhece a linguagem científica e tecnológica, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam tal linguagem” (SANTOS; MORTIMER, 2001, p. 96).

Visando contribuir com os estudos da ecoformação do professor e do aluno, no viés do LC, estamos desenvolvendo o projeto de doutoramento ‘Letramento científico em literatura: a produção de gêneros discursivos na perspectiva ecoformativa’. O objetivo da pesquisa é investigar como o LC em literatura pode contribuir para o ensino de língua e literatura no Centro de Ensino Médio Castro Alves, em Palmas/TO, visando o fortalecimento sociocientífico e o desenvolvimento sustentável na ecoformação do docente e dos alunos, a partir da produção de gêneros discursivos de iniciação científica, levando-os a fazer escolhas e intervenções com base em princípios sustentáveis e altruístas.

Trabalhar o desenvolvimento sustentável na ecoformação do aluno e professor a partir da pesquisa-ação parece ser uma escolha apropriada, visto que ela reforça os laços das “lutas mais amplas por justiça social, econômica e política em todo o mundo”, além de oportunizar aos “profissionais a produção de teorias que os ajudam a tomar decisões no contexto prático”, afirmam Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 64). Compreendemos também que um outro laço, ligado aos anteriores, é reforçado, o da sustentabilidade ambiental.

Para investigar o LC em literatura, trabalhamos o projeto de leitura “Literatura e iniciação científica: (re)construindo saberes ecoformativas” em uma turma do 2º ano do nível médio. Como resultados, esperamos desenvolver várias competências linguísticas e sociocientíficas com os colaboradores, além da fruição do texto literário, do favorecimento da formação de leitores. Para a geração de dados, todas as atividades do projeto de leitura foram planejadas com o propósito de trabalharmos competências sociocientíficas e discursivas. Essas atividades têm favorecido a elaboração de um modelo de LC em literatura fundado em três níveis: o inteligível, o sensível e o ecoformativo, que, em espaço oportuno, serão analisados.

Considerações finais

O que discutimos e apresentamos neste artigo como esboços de encaminhamentos para o Profletras e para a formação sustentável do professor e do aluno pode induzir alguém a pensar que estamos propondo algo totalmente novo, jamais concebido até o momento. Longe disso, o que queremos pleitear é que tenha chegado a hora de focalizarmos com mais sensibilidade, compromisso, sustentabilidade, ética e amor a formação do professor e do aluno, em cujo processo devamos buscar a concepção de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento científico, planetário e humano de forma equânime, viável.

Como forças motrizes dessa formação, compreendemos que o Profletras e as pesquisas desenvolvidas no campo do saber da ecoformação de perspectiva do LC (em literatura também) se apresentam como relevantes meios de (trans)formação sustentável planetária e humana. Objetos de conhecimentos projetados pelo mestrado profissional e pelas pesquisas ecoformativas têm desestabilizado as relações assimétricas que ainda prevalecem entre muitas universidades e escolas.

Referências

AKDUR, T. E. **Scientific Literacy**: the development of some componentes of scientific literacy in Basic Education. Ankara: VDM, 2009.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: **Textos de intervenção** – seleção, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas Cidades Editora 34, 2002. (Coleção Espírito Crítico).

CASTRO, C. de M. A hora do mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 16-23, 2005.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014a.

DEBOER, G. E. scientific literacy: another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. **Journal of research in science teaching**, Malden (USA), v. 37, n°. 6, p. 582 – 601, 2000.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum**, Language and Culture, Maringá, Eduem. v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

HURD, P. D. Scientific Literacy: New Minds for a Changing World. **John Wiley & Sons**, Malden (USA), Inc. *Sci ed.* 82, pp. 407–416, 1998.

JOUVE, V. **Por que estudar literatura?** Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 39-68.

LA TORRE, S.; ZWIEREWICZ, M. (orgs.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 428-451, 2012.

MELO, M. A.; MORAIS, M. R. Para um letramento literário sensível na escola, **Scripta Alumni - Uniandrade**, n. 18, p. 1-19, 2017.

MORAIS, M. R.. **Estratégias metacognitivas de leitura do texto poético: formação de memórias**. 240f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.

MORAIS, M. R.; SILVA, W. R. Afinal, existe crise de leitura literária? **Revelli** – Revista de Educação, Linguagem e Literatura, Inhumas, v.9 n.3 – Set., p. 1– 26, 2017.

MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. da C. (orgs.). **Os sete saberes necessários à educação do presente: por uma educação transformadora**. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. (orgs.). **O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

MORAES, M. C.; LA TORRE, S. (orgs.). **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

NAVARRA, J. M. i. Ecoformação para a escola do século XXI. In: LA TORRE, Saturnino; ZWIEREWICZ, Marlene (orgs.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009, p. 29-42.

RATTNER, H. Sustentabilidade: uma visão humanística. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo, PROCAM/USP, n. 5, p. 233-240. 1999.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da CAPES. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 97-104, 2005.

ROUXEL, A. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Trad. de Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira, **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, jan.-abr., p. 277-283, 2012.

ROUXEL, A; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora, visual, verbal – aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 2005. p. 27-52.

SANTOS, B. de S., MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, F. dos; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K (orgs.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, W. L. P. dos. Letramento em química, educação planetária e inclusão social. **Quim. Nova**, São Paulo, v. 29, n.º. 3, pp. 611-620, 2006.

_____. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 36, pp. 474 - 550, 2007.

SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, Belo Horizonte, v.7, n.1, p.95-111, 2001.

SILVA, W. R. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 70 jul.-set. p. 708-731, 2017.

SILVA, W. R.; LIMA, Paulo da Silva; MOREIRA, Tânia Maria (orgs.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas: Pontes, 2016.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A. et al. (orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 16-49.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12^a ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. 4. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2012. p. 15-33.

YUNES, E.; ROCHA, A. (orgs.). **Biblioteca**. Rio de Janeiro: Reflexão, 2015.

ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v 35, n. 125, p. 63-80. 2005.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: IBPEX, 2010.

ZWIEREWICZ, M. Formação docente transdisciplinar na metodologia dos projetos criativos ecoformadores – PCE. In: LA TORRE, Saturnino de; ZWIEREWICZ, Marlene; FURLANETTO, Ecleide Cunico (Orgs.). **Formação Docente e Pesquisa Transdisciplinar** - criar e inovar com outra consciência. Blumenau: Nova Letra, 2011.