

A LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE: A SOCIEDADE, O ALUNO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

THE LITERATURE IN CONTEMPORANEITY: THE SOCIETY, THE STUDENT AND THE TEACHER

Ana Paula Franco Brandileone¹
Angelita Cristina de Moraes²

Resumo: Recorte da dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UENP, intitulada *A representação feminina na obra A mocinha do Mercado Central, de Stella Maris Rezende (2011)*: uma proposta para a educação literária, este artigo apresenta, inicialmente, alguns documentos oficiais – *Lei 11.340/06, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018)* –, que orientam para a articulação dos conteúdos curriculares com questões atuais presentes na sociedade, como as que remetem à expressão das minoria. Em seguida, considerando a importância do professor na mediação da obra literária, discute-se sobre a relevância da formação inicial e continuada do docente de literatura para a efetivação de práticas de leitura literária em sala de aula, que oportunizem ao jovem leitor vivenciar e compreender o texto literário como potencial educativo, de conhecimento do mundo e do ser e fonte de humanização.

Palavras-chave: Literatura. Contemporaneidade. Aluno. Professor. Formação inicial e continuada.

Abstract: Snipped of the dissertation presented to the Professional Master in Letters - PROFLETRAS / UENP, entitled *The female representation in the book A mocinha do Mercado Central, by Stella Maris Rezende (2011)*: a proposal for literary education, this article initially presents some official documents – *Law 11.340/06, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) and Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018)* –, which guide the articulation of curricular content with current issues present in society, such as those that refer to the expression of minorities. Then, considering the importance of the teacher in mediation of the literary book, the relevance of the initial and continuing formation of the Literature teacher is discussed for the realization of literary reading practices in the classroom, which allow the young reader to experience and understand the literary text as an educational potential, of knowledge of the world and of being and a source of humanization.

Keywords: Literature. Contemporaneity. Student. Teacher. Initial and continuing formation.

¹ Doutora em Letras (UNESP/Assis). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

² Mestre em Letras (Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP). Professora da rede municipal de ensino de Cornélio Procópio-PR e da rede estadual da educação básica do Paraná.

Introdução

Considerando a necessária articulação de conteúdos curriculares a temas contemporâneos, já apontada em documentos oficiais, como na *Lei 11.340/06* (Lei Maria da Penha), nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos* (BRASIL, 2010), na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) e no *Referencial Curricular do Paraná* (PARANÁ, 2018), este artigo defende a importância dessa integração, com destaque para questões que envolvem grupos marginalizados, entendidos em sentido amplo, como todos aqueles que vivenciam uma identidade coletiva que recebe valorização negativa da cultura dominante, seja por critério de sexo, etnia, cor, orientação sexual, posição nas relações de produção, condição física (DALCASTAGNÈ, 2005).

Essa associação curricular, a partir de propostas de intervenção didática, pode oportunizar ao jovem leitor, a partir do universo simbólico da linguagem literária, experimentar certos embates, alguns no âmbito de suas próprias vivências, operando uma espécie de prática emancipadora e humanizadora por meio do confronto com imagens ligadas ao preconceito, marginalização, desrespeito e intolerância às diferenças, entre outros aspectos possíveis a partir das especificidades da obra literária.

Em seguida, busca-se traçar uma reflexão sobre a formação inicial e continuada do professor de literatura. Para tanto, apresentam-se algumas situações que o docente em formação vivencia nas instituições de ensino superior, entre elas alguns entraves que implicarão na constituição do saber literário e pedagógico, bem como no desenvolvimento do egresso para ser professor de literatura.

Entende-se que as reflexões aqui propostas são relevantes, pois pensar em ensino da literatura é compreender a relação que ela estabelece com a sociedade e a escola e que, para sua concretização, faz-se necessária a mediação do professor. O docente, por sua vez, depende das formações inicial e continuada, as quais, além de teórica e pedagógica, devem prepará-lo para questões de seu tempo e, desse modo, para a presença da literatura no espaço escolar contemporâneo.

Um olhar sobre a integração de conteúdos escolares a temáticas contemporâneas em documentos oficiais

A sociedade brasileira foi se alterando ao longo da história e, concomitantemente, a escola e os alunos. Em meio a esse processo dinâmico está, e sempre esteve, a figura do professor que, entre as leis que regeram e regem a educação e a sociedade, buscou cumprir o seu papel dentro da sala de aula.

Imerso nas questões da sociedade contemporânea e, desse modo, do cenário educacional, o professor, em sua prática diária de ensino, enfrenta vários desafios, entre eles o da diversidade, o qual perpassa o ambiente escolar por meio dos discentes que ali se inserem. A escola no mundo atual é um espaço democrático composto por sujeitos de diferentes classes sociais, etnias, gêneros, contextos culturais que compartilham dentro da sala de aula saberes, opiniões e/ou crenças diversas, que constroem ou desconstroem identidades, que manipulam tecnologias e/ou são manipulados, seduzidos pelos recursos tecnológicos. Enfim, são sujeitos que, reflexos de uma sociedade heterogênea, encontram-se na escola, comumente referenciada como local de acesso ao conhecimento formal.

Denominada “mundo líquido-moderno”³, por Bauman, a sociedade contemporânea, na qual a brasileira está ao menos parcialmente inserida, é atravessada pela cultura consumista, na qual os sujeitos rapidamente se desfazem de seus bens materiais e velozmente lançam e levantam âncoras e “[...] levantadas na esperança de lançá-las novamente com sucesso, e podem ser lançadas com a mesma facilidade em muitos portos diferentes e distantes” (2010, p.38). Após estabelecer esta relação metafórica entre os sujeitos contemporâneos e os barcos que lançam e içam suas âncoras, o autor discorre sobre a volatilidade do mundo, no qual as pessoas se entregam a novos hábitos, desafios, caminhos, porém sem profundidade, seja em relação ao conhecimento, seja em relação ao relacionamento humano.

Para Bauman (2010), a falta de solidez e duração nos vínculos humanos, de compromisso a longo prazo, é reflexo de uma juventude com hábitos e comportamentos voláteis, com laços e responsabilidades sociais instantâneos e instáveis, pois trata-se de uma geração que se nega a ter sua liberdade limitada e a perder a possibilidade de vivenciar novas experiências. Entre os aspectos geradores desse modo de ser e de viver, segundo o estudioso, está o mundo *online*, que

³ Expressão utilizada por Zygmunt Bauman (2010) em “A cultura da oferta”, capítulo integrante da obra *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos* (2010), ao referir-se à falta de solidez das coisas e dos vínculos humanos na sociedade contemporânea.

estimula o ter, a competitividade, a individualidade, a instabilidade e a transitoriedade nas relações humanas e/ou dos valores estáveis.

Nesse contexto de relações superficiais e instáveis, das quais o aluno faz parte, destacam-se, ainda, a desconfiança e a falta de entendimento entre as gerações, bem como o relacionamento dos jovens com as tecnologias e o tempo dispendido na interação com elas. Com relação ao mundo tecnológico, Bauman afirma que os jovens pertencem à “geração eletrônica”, “[...] um tempo que cresce sempre à custa do tempo vivido no ‘mundo real’” (2010, p.70). O tempo dedicado ao virtual, de acordo com o sociólogo, faz com que as relações experimentadas por esses sujeitos sejam rápidas e superficiais, e a quantidade das conexões, mais do que a qualidade, é que estabelecerá a diferença entre as possibilidades de sucesso ou fracasso desses jovens.

Também personagem nesse contexto está a literatura, uma sobrevivente que ainda procura no ambiente escolar ocupar o seu espaço de pertença, decolando das estantes ou das caixas das bibliotecas e pousando no imaginário dos leitores. E, tendo em vista a importância da literatura e suas funções, bem como as representações em uma obra literária, faz-se necessário refletir sobre a relevância da articulação dos conteúdos curriculares a questões presentes na sociedade, como a temática das minorias, em especial no trabalho com os integrantes do processo de ensino e aprendizagem.

Considerando esse panorama, sublinha-se a existência dessas orientações em documentos oficiais como no Art.8º, inciso IX, da *Lei 11.340/06* (Lei Maria da Penha), que aponta para a necessidade de se trabalhar temáticas em sala de aula que façam parte da sociedade hoje, como as também associadas à mulher: “O destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher” (BRASIL, 2006). A fim de esclarecer sob quais pressupostos o conceito de violência está sendo empregado, é que a seguir são apresentados dois estudos.

Michaud (1989), que dedica um livro à temática da violência, abre a discussão considerando a dificuldade em definir a natureza da violência, pois suas nuances se constituem a partir de critérios e de pontos de vista, que “[...] podem ser institucionais, jurídicos, sociais, às vezes pessoais [...]” (1989, p.12). Nesse sentido, o tema transcende a sua figuração mais notória, a violência física, os maus tratos e agressões:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 1989, p.20).

Partindo desse conceito, pode-se afirmar que a violência possui múltiplas variáveis, tais como violência civil, social, econômica, cultural e política. Pode-se, ainda, classificar o termo de uma maneira mais específica como violência familiar, moral, psicológica, sexual, doméstica e de gênero, entre outras, o que revela a complexidade e a abrangência do tema e seus múltiplos matizes.

Na esteira do conceito de violência de Michaud (1989), está o de Dahlberg e Krug (2006) que, por sua vez, está em consonância com o exposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Os estudiosos entendem a violência como o uso da força física ou do poder, em forma de ameaça ou da própria prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação. Acrescenta-se, conforme os estudiosos, que o emprego do termo “poder” amplia a natureza do ato violento, incluindo aqueles atos que resultam de uma relação de poder, por exemplo, ameaça e intimidação. Ressalta-se, ainda, a compreensão que a *Lei 11.340/06*, no Art.7º, incisos I e II, faz da violência física e psicológica contra a mulher:

I – a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal.

II – a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação. (BRASIL, 2006).

Também as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos* (BRASIL, 2010), que orientam o ensino básico brasileiro, expõem a importância de conectar temas – de relevância social na formação do educando – aos conteúdos dos componentes curriculares e das áreas de conhecimento. Essa articulação, além de complementar e enriquecer o currículo do

Ensino Fundamental, também propicia reflexões variadas, como sobre práticas discriminatórias e preconceituosas, a fim de contribuir para, se não eliminá-las, amenizá-las:

[...] o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto de igualdade formal, propicia desenvolver *empatia e respeito pelo outro*, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras [...]. (BRASIL, 2010, p.15).

Nessa perspectiva, a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC –* (BRASIL, 2017), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para todos os alunos das etapas e modalidades da Educação Básica, traz entre as competências gerais⁴, “um olhar” para que os conflitos e outros aspectos que permeiam a vida cotidiana sejam abarcados pelo ambiente escolar:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p.9).

Mais recentemente, também o *Referencial Curricular do Paraná* (2018), documento que estabelece os princípios orientadores da Educação Básica a serem considerados para a elaboração do currículo pelas redes de ensino e suas escolas no Paraná, destaca que aspectos ligados à diversidade devem ser incorporados aos currículos escolares:

É papel da escola garantir os direitos de aprendizagem sobre a diversidade cultural, sócio ambiental, étnico-racial, geracional, territorial, sexual e de identidades de gênero possibilitando aos estudantes compreender a constituição e a dinâmica da sociedade brasileira para exercitar a sua cidadania. Da mesma forma as reflexões coletivas sobre o currículo escolar produziram avanços na concepção de educação e diversidade, consolidados a partir da articulação dos conhecimentos escolares no campo das relações étnico-raciais, de gênero, das sexualidades, da territorialidade e outros aspectos da diversidade sociocultural e das questões socioambientais que não podem deixar de estar presentes no momento da construção dos currículos das redes e/ou instituições de ensino. (PARANÁ, 2018, p.18).

⁴ A competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo de trabalho.

Tendo em vista que o docente não pode estar alheio a problemáticas sociais e/ou outras questões que envolvem a vida dos alunos, como os relacionados à diversidade, à violência sob seus múltiplos aspectos e à intolerância para a diferença, faz-se necessário que o professor se posicione diante de tais temáticas que compõem a sociedade atual. Para tanto, a literatura surge como estratégia para se abordar tais assuntos, pois ao integrar forma e conteúdo diz sobre o mundo e atua *no* e *sobre* o ser humano; lembrando a lição deixada por Candido (1972; 1995) e Jouve (2012). Desse modo, além de agir como força humanizadora, a literatura é também forma de conhecimento, que decorre da linguagem literária.

Inseridos em um mundo cujas experiências, conhecimento de mundo, temáticas e/ou problemáticas que compõem a era atual adentram o espaço escolar, os alunos assumem papel essencial para a construção de uma sociedade mais justa. Por isso, a importância de desvelar o perfil desses discentes que integram a escola hoje. Não menos relevante é refletir sobre a formação do professor de literatura; peça chave para a concretização da leitura literária em sala de aula.

Formação do mediador: desafios e possibilidades

Para que o texto literário seja colocado como centro das práticas de leitura na escola, a formação do professor de literatura assume fundamental importância. Mas para que o exercício da leitura do texto literário seja viabilizado no contexto escolar, faz-se relevante não só a formação continuada, mas também a formação inicial, responsável pela formação do futuro professor da educação básica, e que passa pelo aprendizado de metodologias de ensino, critérios para a seleção da obra mais adequada ao público alvo, bem como pela formação literária dos professores de Português, no âmbito da teoria literária.

A construção da identidade profissional do docente de literatura, dá-se, particularmente, quando o sujeito chega ao nível superior de ensino, quando tem contato com as disciplinas que compõem a grade curricular, incluindo os estágios supervisionados. No entanto, qual o perfil do licenciado em Letras? Qual a formação adquirida no ensino superior?

No que se refere à educação básica, Cosson (2013) delinea o perfil do professor de literatura considerando o licenciado em Letras que trabalha nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o licenciado em Pedagogia, atuante na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como docentes da Educação de Jovens e Adultos,

com formação em Letras, Pedagogia ou outra formação superior. Quanto à função assumida pelo docente em literatura, o estudioso destaca que:

O licenciado em Letras é o professor que complementa a formação do leitor por meio da literatura juvenil, nas séries⁵ finais do Ensino Fundamental, e aprofunda essa formação, no Ensino Médio, com a leitura de obras da literatura brasileira e algumas vezes também da literatura portuguesa, com ênfase para as obras canônicas. Já o licenciado em Pedagogia é o professor que preparara e inicia a formação do leitor. Para tanto, tem a sua disposição um mar de textos que trafegam entre a arte e a aplicação. Textos [...] que precisam ser selecionados seguindo critério estético quanto as diferenças de maturidade emocional e de domínio da escrita da criança. Aspectos que são igualmente delicados na educação de jovens e adultos. (COSSON, 2013, p.13).

Já Ceia (2002) afirma que o docente de literatura não se distancia do que seria o ideal de um professor em qualquer espaço escolar no trabalho diário com o texto literário. De acordo com o estudioso, ser professor de literatura não é apenas atender ao gosto do aluno, mas aliar este aspecto a uma prática comprometida e, dialética, que incite a dúvida, a imaginação e a criatividade diante da obra. É aquele que compreende a literatura como uma soma de aprendizagens de caráter social, cultural, linguístico, e não se servir dela para o ensino de competências linguísticas ou de tipologias textuais. É aquele que proporciona o estudo da história literária e não apenas apresenta nomes de autores e obras em práticas descontextualizadas ou somente diacrônicas; é quem conhece diferentes metodologias e indica soluções para as dificuldades no ensino da literatura. É aquele que propõe o ensino da língua juntamente com o texto literário; é ser professor e não um profissional no ensino literário.

Diante do desejo e da escolha em ser professor de literatura, Cosson aponta não apenas os desafios e as dificuldades provenientes da atuação, mas também a trajetória a ser percorrida para se “[...] ensinar literatura [que] não é a mesma coisa que ensinar língua portuguesa” (2013, p.24). Para o autor está no processo formativo a resposta para a pergunta: “[...] o que somos quando somos professores de literatura?” (2013, p.24). Dos cursos de formação, é esperado que oportunizem mecanismos para a constituição de um docente leitor: “Dos cursos de formação, seja Letras ou Pedagogia e mesmo pós-graduação, devemos esperar um professor de literatura que seja um leitor” (2013, p.21). Entretanto, o professor não deve ser qualquer leitor, mas um leitor que apresente um repertório de obras literárias e tenha competência para a sua seleção:

⁵ Rildo Cosson ainda utiliza o termo “séries” para se referir aos níveis de ensino na educação básica no país, porém com a *Lei nº 11.274/06*, que traz a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos, o termo comumente utilizado passou a ser “anos”. A *Lei* encontra-se disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>.

Um leitor que tenha competência, por meio da aprendizagem feita nesse processo, de selecionar para seus alunos e para si mesmo obras significativas para experiência da literatura, avaliando a atualidade tanto na produção contemporânea quanto dos textos herdados da tradição. Um leitor capaz de incorporar ativamente essas obras ao repertório da escola e da cultura da qual ele faz parte. (COSSON, 2013, p.21).

Não menos importante é a necessária preparação para que ele também atue como educador literário; concepção que se aproxima do perfil ideal de professor de literatura destacado por Ceia (2002). Conforme Cosson, o educador não é somente aquele que se envolve em questões educacionais ou possui formação pedagógica, mas aquele que absorve em sua formação superior variados métodos de ensino da literatura, ou seja, “Um educador que sabe fazer da literatura tanto um meio de habilitar quanto de empoderar culturalmente o aluno. Um educador, enfim, que sabe responder para que e por que ensina literatura” (COSSON, 2013, p.22).

É importante salientar a relevância da formação desse docente leitor e/ou educador literário que, amparado tanto em um repertório de obras literárias quanto em um repertório de técnicas e métodos de ensino, esteja capacitado a nortear as experiências educativas, delimitando, assim, uma finalidade para o ato de ensinar, que não passa ao largo de discutir temas considerados tabus, conforme afirma Gens:

Em relação à paisagem educacional brasileira, observa-se que ainda existe muita censura a textos literários cujas temáticas sejam o sexo explícito e o homoerotismo, especialmente quando não reforçam as construções culturais reguladas pela ‘posição de centro’. [...] Há mesmo uma rede de contradições que insidiosamente mesclam-se às novas orientações pedagógicas. Como proclamar, para os projetos educacionais, subjetividade, inclusão, temporalidade diferentes, se a preparação de professores e professoras de literatura insiste em zelar pela manutenção de um tipo de literatura que, ainda, contempla as leituras de obras que o centro considera boas, bonitas e proveitosamente úteis à formação de alunas e alunos? (GENS, 2008, p.31).

A este questionamento o autor responde de forma incisiva:

Pode haver momentos raros em que os temas considerados perigosos obtêm permissão para circular nas salas de aula; contudo, será sempre com um passaporte especial que caracteriza como exceção. Por isso, seria interessante desnaturalizar tais temas como perigosos ou tabu. Afinal, estes temas estão presentes à vida de todos os implicados no processo de aprender e, atualmente, são veiculados por diferentes mídias. (GENS, 2008, p.31).

Se tais temáticas compõem o mundo contemporâneo e, conseqüentemente, a vida dos discentes, na formação do professor (inicial e continuada) devem ser introduzidos debates sobre

temas “perigosos”, entre eles a questão de gênero, por exemplo, por meio da obra selecionada. A imprescindibilidade de abordar esses assuntos, conforme se destacou anteriormente, está presente em orientações legislativas e educacionais, como na *Lei 11.340/06* (Lei Maria da Penha), nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos* (BRASIL, 2010), a *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017) e no *Referencial Curricular do Paraná* (PARANÁ, 2018). Desse modo, a implementação de práticas literárias articuladas às problemáticas envolvendo a mulher, oportunizará ao aluno repensar sobre o valor da vida humana e sobre a sua própria vida enquanto homem ou mulher, viabilizar a desconstrução de discursos cristalizados socialmente em relação à mulher, compreender o espaço relegado historicamente à mulher na sociedade e no âmbito literário, perceber como a voz feminina tem sido representada nas obras literárias, enquanto escritora e/ou personagem. Mas, para realizar tais conexões, deve-se engendrar espaços para estudos, pesquisas, discussões e reflexões sobre estas e outras questões presentes na sociedade e/ou no ambiente escolar⁶, seja no âmbito da formação continuada, seja nos cursos de graduação, de modo a preparar o docente e/ou o graduando para lidar com esses assuntos em sala de aula, juntamente às especificidades da obra literária. Quanto à formação universitária, especificamente no curso de Letras, Ginzburg afirma que:

O ensino de Letras poderia ser, potencialmente, um campo de discussão aberta de muitos problemas históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos do país. As aulas de literatura têm uma capacidade de absorção de complexidade e de fomento do discernimento de perspectivas – pelas especificidades de seu próprio objeto – que poderia torná-las, nas instituições de ensino, imprescindíveis como campos de formação intelectual. (2012, p.219).

Diante da compreensão de Navas e Ignácio (2015, p.55) de que a literatura representa “[...] condição para o estabelecimento da identidade do indivíduo no contexto das relações sociais e o conseqüente entendimento do mundo e as possibilidades de participação na vida política, cultural e econômica”, é que se pode afirmar que ela oportuniza ao leitor desconstruir imagens estereotipadas, romper com preconceitos e a compreender melhor a si mesmo e a sociedade na qual está inserido. Desse modo, “A literatura desenvolve a nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”

⁶ É o caso, por exemplo, das *Leis 10.639/2003* e *11.645/08*, as quais estabeleceram novas diretrizes para viabilizar ações para a implementação e efetivação de (novas) práticas pedagógicas no currículo escolar, mais especificamente no âmbito do ensino da história e da cultura dos povos africanos ou afrodescendentes e indígenas, respectivamente, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país.

(CANDIDO, 1995, p.180), constituindo-se fonte de saber e favorecendo reflexões variadas sobre o mundo, a história, o ser humano, a realidade. Nesta perspectiva é possível, também, recorrer a Gens (2008), para quem:

A leitura literária deve contribuir sobremaneira para que leitoras e leitores não percam de vista o valor da vida humana, porque, a cada página lida, a experiência estética promove indagações sobre formas de existir e estar no mundo. Nesse sentido, as obras literárias, miméticas ou não, suscitam interrogações sobre a condição de mulheres e homens frente à violência, à técnica, à opressão, o progresso, o medo, o horror, às lutas de diferentes naturezas, à liberdade, ao amor, ao ódio, sempre que o trabalho com a linguagem poética faça despontar a possibilidade de encontro estético com o outro da criação. Por isso, professores e professoras em formação devem ser encorajados a promover a leitura, em espaço escolar, como um ato estético e político [...]. (2008, p.30).

Nesse contexto, faz-se relevante que o sujeito que chega à universidade e está em formação inicial, ou mesmo aquele em exercício e encontra-se em formação continuada, vivencie práticas literárias que despertem para questões presentes na sociedade atual, compreendam que se deve viabilizar a leitura literária como um ato estético e político e, ainda, que o ensino da literatura deve ultrapassar o caráter instrumental. Para tanto, necessita igualmente de preparo pedagógico e de formação específica na área.

No que se refere especificamente à formação inicial, há, entretanto, certos entraves que influenciam diretamente na constituição da natureza de ser professor. Entre eles, de acordo com Cosson (2013), está a permanência da ideia de que a formação pedagógica do futuro professor de literatura é responsabilidade do curso de Pedagogia e, quando superada esta concepção, a formação fica a cargo do professor de línguas (portuguesa ou estrangeira), em disciplinas como Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa ou Linguística Aplicada. Além disso, o autor acrescenta que, comumente, a formação pedagógica não dialoga com a formação específica da área de Letras e, quando ocorre, fica a cargo de um professor da área da Educação. No caso dos cursos de Licenciatura em Letras, o imbróglio se encontra na divergência em relação a quem ficará responsável pela formação pedagógica. De acordo com Oliveira (2008, p.43), já na antiga *Resolução nº 2/2002*⁷, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP), “[...] é

⁷ Divulgada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a resolução instituiu, em 2002, a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. A resolução encontra-se disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>.

possível perceber certos avanços, pelo menos na legislação e formação específica da área”, entretanto mesmo com esta prescrição

[...] sempre houve – e ainda há – uma lacuna entre os professores da área de metodologia e prática de ensino e das disciplinas específicas. Isto porque, de modo geral, os docentes da área de letras julgam que a formação pedagógica não é tarefa deles, deixando de lado a preocupação com ‘o quê’ e ‘como’ ensinar. (OLIVEIRA, 2008, p.44).

Com a publicação da *Resolução nº 02*, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), também fixada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP), a articulação entre os conhecimentos teóricos e os pedagógicos ainda se mantém relevante. Definindo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada* (BRASIL, 2015), a *Resolução nº 02/2015* retoma, no trecho que se refere aos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, “[...] a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p.4).

Consoante às resoluções anteriores, a *Resolução nº 22*, de 7 de novembro de 2019, criada com o objetivo de revisar e atualizar a resolução anterior de 2015, no item que se refere aos Princípios da organização curricular dos cursos de formação inicial, continua-se enfatizando a necessária articulação entre teoria e prática no processo de formação do professor, alicerçada nos conhecimentos didáticos e científicos, abrangendo a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Entre outros fatores adversos presentes na formação inicial do professor, além dos entraves burocráticos, estão a própria definição do que seja literatura e o motivo de estudá-la, problemáticas ligadas ao ensino da literatura Brasileira, bem como a distinção entre formar investigadores para atuar no ensino superior ou professores para atuar no magistério (OLIVEIRA, 2008). Em relação a estes aspectos, Oliveira ainda afirma que “[...] muitos desses entraves, específicos à disciplina, estão ligados à própria criação dos cursos de Letras, que traz em si a dicotomia de formar, de um lado, professores para o magistério e, de outro, pesquisadores” (2008, p.43). Em consonância com Oliveira a respeito dessa formação dicotômica, Ceia assegura que esta separação é um equívoco, já que o papel do investigador está indissociado da sua formação como docente, isto é, docência pressupõe pesquisa: “Talvez seja esta a diferença entre um investigador, um profissional de literatura e um professor de literatura” (CEIA, 2002, p.19).

Outro aspecto a ser considerado sobre a formação inicial está relacionado à promoção da leitura literária que, no ensino superior, dissocia o saber estético-literário ao pedagógico; prática educativa muitas vezes já experienciada em níveis de ensino anteriores:

No [ensino] superior, ele volta a se deparar com a periodização literária estilística e a ter uma repetição da ‘evolução linear’ da produção literária brasileira. Assim, a sua formação não se dá no campo da análise de obras (de fruição estética), mas sim no da memorização de escolas, autores e obras de determinado período. (OLIVEIRA, 2008, p.45).

Por isso não é de se espantar que no processo seletivo dos egressos da educação básica ao nível superior, os alunos deparem-se com um aprendizado “sobre” a literatura e não especificamente sobre o seu objeto de ensino, que é o texto literário, uma vez que suas aulas foram, essencialmente, informativas, nas quais prosperaram dados sobre movimentos estéticos e estilos de época seguindo uma determinada linha do tempo.

Não por acaso, nos processos de seleção de candidatos para o nível superior, as provas de literatura de diferentes universidades brasileiras têm sido caracterizadas, segundo Ginzburg (2012), por cobrar conhecimento que implique na memorização de nomes de autores de obras, gêneros literários, períodos literários, geralmente sob uma perspectiva canônica, reproduzindo, dessa forma, um modelo de ensino de literatura instituído há várias décadas. Acrescenta ainda que:

Em um círculo vicioso, escolas de ensino médio e cursinhos preparatórios se organizam em função de perfis de exames vestibulares. Acostumados às rotinas previsíveis e aos princípios de trabalho das aplicações dos exames, muitas escolas condicionam ambientes de ensino à preparação para o alcance de vagas para o ensino superior. O ensino de literatura se torna, desse modo, alavanca para realização de provas. (GINZBURG, 2012, p.212).

Como se sabe, este tipo de prática instrumentalista do texto literário não favorece leituras polissêmicas, não valoriza interpretações da obra para as suas especificidades em uma percepção menos alienante e pragmática, não incita espaços para debates críticos, nem estimula o senso crítico e reflexivo. Muito menos beneficia o desenvolvimento intelectual, político, social, do sujeito aprendiz, talvez futuro professor, constituindo, assim, o ensino da literatura nas salas de aulas uma “fantasmagoria”, denominação dada por Ginzburg, ao referir-se ao ensino literário na universidade:

A estrutura em vigor hoje, pautada pela leitura instrumental, pelas pastas de xerox, pelo conhecimento reprodutivo, por clichês, falta de entusiasmo, trabalhos acadêmicos comprados e copiados, é uma constituição fantasmagórica. Ensino de literatura é, ou deveria ser, um espaço de debate vivo de ideias. Se o aluno não está ali para debater, quem está ali é um personagem fantasmático. Se o professor não está ali para debater, também é um personagem fantasmático na cena. Se o livro não está, não foi lido, não está inteiro, nem chegou perto, a cena da sala de aula é o seu funeral. (2012, p.219).

Esses percalços ainda presentes nos cursos de Letras devem ser superados para que o aluno recém-formado vá para a prática docente compreendendo o seu papel de mediador da literatura, caso contrário acabará “[...] por figurar como mero transmissor de saberes ideologicamente construídos pela classe dominante e a ele repassados na formação inicial” (OLIVEIRA, 2008, p.45) e/ou na educação básica.

Faz-se necessário, portanto, mudar o contexto de ensino do nível superior, uma vez que são os professores universitários os responsáveis pela formação inicial do professor de literatura. Como docentes da universidade devem compreender a prática pedagógica e a pesquisa como dois lados da mesma moeda, a fim de incentivar não apenas a construção de novos pesquisadores, mas também a valorizar a prática do aluno nos estágios supervisionados.

Relevante também é a necessidade de o docente do ensino superior rever suas metodologias com a prática literária, para que no futuro não sejam reproduzidas pelo professor em formação inicial. Além disso, considera-se importante que o professor da graduação articule a literatura a conteúdos de outras disciplinas, numa relação interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar, para que o docente em formação inicial compreenda que a literatura não está desvinculada de outros saberes:

[...] é preciso entender que estudar literatura, como disciplina escolarizada, implica saber transitar entre os espaços que ela ocupa como objeto de estudo não propriamente literário – como é o caso de suas relações com as disciplinas de Retórica, Linguística ou Sociologia, para citar apenas algumas áreas – ao lado do específico, como a Teoria, a História e a Crítica Literária, não se esquecendo de considerar, ainda, os espaços sem fronteiras abertos pelos estudos da Literatura Comparada. (OLIVEIRA, 2008, p.47).

Nesta direção está a *Resolução CNE/CP nº 22/2019* (BRASIL, 2019), ao apresentar a necessidade de conduzir o egresso “[...] visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade [...]” (BRASIL, 2019, p.22). Dessa forma, o licenciado terá a oportunidade de ter uma formação para além do

conhecimento acadêmico teórico e prático, mas pautada em uma concepção de educação como processo emancipatório, consonante aos exercícios para a cidadania.

Não menos importante está a necessária consciência sobre a diversidade, conforme prega a *Resolução CNE/CP nº 02/2015* (BRASIL, 2015), ao expor que se torna premente que o egresso em nível superior de ensino, dada a pluralidade do mundo e da sociedade, seja capaz de identificar questões e/ou problemas em face de “[...] realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gêneros, sexuais e outras (BRASIL, 2015, p.8). Também a *Resolução CNE/CP nº 22/2019*, no trecho sobre as Competências Gerais Docentes da BNC-Formação (BRASIL, 2019), trata sobre algumas competências que devem estar presentes na formação inicial para que possam fundamentar a ação dos futuros professores, entre elas:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem. (BRASIL, 2019, p.17).

Em meio a esse cenário, é primordial que a formação de professores, de todos os níveis e modalidades de ensino, agregue tais problemáticas à prática de ensino, de forma a romper discursos e visões cristalizados socialmente e formar sujeitos críticos e atuantes para lecionar na educação escolar; aspectos também destacados na *Resolução CNE/CP nº 02/2015* (BRASIL, 2015), no que se refere aos princípios relacionados à Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015, p.4).

Aspecto que segue sendo contemplado na *Resolução CNE/CP nº 22/2019* (BRASIL, 2019), no tópico que discorre sobre os Fundamentos Pedagógicos e da Organização Curricular dos cursos de Licenciatura. Entre os itens elencados referentes ao que a formação docente deve levar em consideração, está o:

(h)compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2019, p.22).

Diante do exposto, pode-se dizer que alguns descompassos na formação do professor de literatura podem ocasionar lacunas que se refletirão na prática docente em sala de aula, seja no momento da seleção das obras literárias, seja na escolha da metodologia, seja na aplicação do conhecimento teórico, entre outros desafios e/ou dificuldades da experiência literária no ambiente escolar. É, então, nesse contexto, que as instituições de ensino superior assumem significativa relevância, tendo em vista que está na formação inicial o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente, que deve assentar-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva (BARREIRO, 2006, p.22). Ao se ter clareza sobre a importância da formação inicial pautada em discussões teóricas e práticas é que se pode pretender a construção ou reorganização do espaço pedagógico voltado para as questões mais dinâmicas da sociedade humana.

Faz-se igualmente importante a formação continuada do professor, seja no contexto universitário, seja no contexto da educação básica. Para Gadotti (2003, p.31), a formação continuada “[...] deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão, construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas [...]”; é o que o autor denomina de “nova formação permanente”. Mas, para a efetivação dessa formação permanente, é importante o compartilhamento de experiências entre professores por meio de relatos, oficinas, grupos de trabalho, tendo em vista que a troca favorece a busca de soluções de problemas escolares, a partir de ações colaborativas. Além disso, também assume relevância “[...] a discussão do projeto político pedagógico da escola, a elaboração de projetos comuns de trabalho de cada área de interesse do professor, frente a desafios, problemas e necessidades de sua prática” (GADOTTI, 2003, p.32). Em relação a esses aspectos, o estudioso ainda afirma que:

[...] a nova formação do professor deve estar centrada na escola sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver na prática um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação. A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola. O próprio professor precisa construir o seu projeto político-pedagógico. (GADOTTI, 2003, p. 32).

No que diz respeito à formação inicial, refletir sobre a construção identitária *para e na* docência, bem como sobre os entraves que existem na formação universitária, torna-se imperativo para que novos caminhos sejam trilhados, rumo a novas práticas para o saber literário, culminando na sua efetivação em sala de aula. Quanto à formação continuada, é preciso compreender o professor como sujeito inacabado que busca nos saberes diversos, os conhecimentos necessários para sua performance enquanto autor da sua própria prática literária, voltada, por sua vez, para a construção da humanidade:

A professora, o professor, podem ter um papel mais decisivo na construção de um novo paradigma civilizatório se entenderem de outra forma o seu papel na sociedade do conhecimento e educarem para a humanidade. Eles e elas podem ter um poder como nunca tiveram na sociedade. E como o poder nunca é doado, mas é conquistado, as entidades de professores têm uma enorme responsabilidade nesse processo de nova formação inicial e continuada dos profissionais da educação. (GADOTTI, 2003, p.35).

Diante desse contexto, salienta-se que a formação de professores de literatura necessita constantemente dialogar com o contexto histórico, social, político e cultural dos egressos na licenciatura ou dos docentes em formação continuada. Para tanto, “Mais do que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política para exercer com competência sua profissão” (GADOTTI, 2003, p.32). Além disso, as formações continuadas devem ser mais condizentes com a realidade escolar do professor. Faz-se igualmente importante, o aprimoramento permanente das matrizes curriculares do ensino superior, tendo em vista a dinamicidade da sociedade, bem como a realização de um trabalho coletivo e contínuo entre a universidade e a educação básica, sendo as escolas coparticipantes na formação do graduando, para que ele conheça, na prática, a realidade escolar contemporânea, e o professor, em atuação na educação básica, para que tenha oportunidade de uma formação complementar e diferenciada no espaço universitário.

Breves considerações finais

Considerando que os sujeitos que integram o processo de ensino e aprendizagem – alunos e professores – estão inseridos em um contexto em que problemáticas da vida em sociedade adentram as instituições de ensino, é imprescindível que o docente articule os conteúdos literários a temáticas atuais, como as relacionadas às minorias. Necessidade apontada pelos documentos oficiais, sejam os que norteiam os princípios orientadores da Educação Básica a nível nacional ou estadual, sejam os que pautam a formação inicial e continuada dos professores.

Nessa perspectiva, o professor de Literatura deve transpor barreiras e abrir caminhos para um ensino que compreenda que a literatura diz muito *do* e *sobre* o mundo, isto é, sobre o universo cultural, artístico, linguístico, filosófico, político; que é potencialmente educativo, sendo ainda fonte de ficção e de conhecimento do mundo e do ser, bem como de humanização. Segundo Fernandes (2011, p.329), “[...] o trabalho do mediador precisa visar, para além da compreensão, a imaginação de outros mundos possíveis e a transformação do leitor e de sua realidade”. Mas, para um docente ter esse entendimento sobre o processo de ensino e aprendizagem da literatura, ganha relevância a formação inicial e continuada dos professores, comprometidos com novas práticas de ensino na escola contemporânea, circunscrita na sociedade do “barulho”⁸, da tecnologia e heterogênea.

Desse modo, a formação do mediador literário, tanto na formação inicial quanto na continuada, deve oferecer ao docente o conhecimento teórico e pedagógico, bem como abranger questões que perpassam a era atual. A sociedade, a escola e os sujeitos que compõem o sistema escolar, integram um processo dinâmico e, por isso, o professor, também inserido nesse sistema, deve acompanhar as mudanças que ocorrem e saber como trabalhar os conteúdos literários em sala de aula que estejam em consonância com temas atuais, como a diversidade, a fim de oportunizar uma prática escolar humanizada e emancipatória. Para tanto, a educação literária deve ser acompanhada por estratégias metodológicas e pedagógicas adequadas à turma e à realidade dos alunos. Nesse contexto, é premente que o professor também assuma o papel de investigador, pois a pesquisa possibilita indicar (novos) caminhos e/ou idealizar novas estratégias de ensino, bem como aprofundar-se no macro e microcosmo literário que, por sua vez, nos lembra a cada página lida, o fascínio da experiência estética, a atemporalidade da palavra, a

⁸ Expressão utilizada por Armando Gens (2008), em “Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos”, ao referir-se sobre questões presentes na sociedade atual, principalmente o universo tecnológico, que se refletem na vida cotidiana da criança, do jovem ou do adulto.

materialização do mundo real, a metamorfose do ser humano, ressignificando, enfim, a própria vida.

Referências

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. A cultura da oferta. In: _____. *Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos*. 10. ed. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. p.33-72.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno. Resolução n. 02 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 08 ago. 2006. Seção 1, p.1

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.11, de 07 de setembro de 2010. Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário oficial da União*, Brasília, 09 dez. 2010. Seção 1, p.28.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 02, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, 02 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 22 de dez. 2017, p.9. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 de jan. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 22, de 7 de novembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 2019. Seção 1, p.142.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v.04, n.09, p.803-809, set 1972.

_____. O Direito à Literatura. In: _____. *Vários Escritos*. 3.ed. São Paulo: Livraria Duas cidades, 1995. p.169-191.

CEIA, Carlos. *O que é ser professor de literatura*. Lisboa: Colibri, 2002.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, FLÁVIA, Brocchetto (Org.). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. São Paulo: Mercado de Letras; Mato Grosso do Sul: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p.11-26.

DALCASTAGNÉ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n.26, p.13-71, jul/dez 2005.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência: um problema global de saúde pública. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 11. p.1163-1178, mar 2006.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, Adair; PINHEIRO, Alexandra Santos (Org.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p.321-346.

GADOTTI, Moacir. Formação continuada do professor. In: *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Rio Grande do Sul: Feevale, 2003. p. 29-36.

GENS, Armando. Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana, v.4, n.4, p.21-36, jul/ dez 2008.

GINZBURG, Jaime. O ensino da literatura como fantasmagoria. *Revista Anpoll*, Brasília, v.1, n.33, p.209-222, 2012.

JOUBE, Vicent. *Por que estudar literatura?* Tradução Marcos Magno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

MICHAUD, Yves. *A violência*. São Paulo: Ática, 1989.

MORAES, Angelita Cristina de. *A representação feminina na obra A mocinha do Mercado Central, de Stella Maris Rezende (2011): uma proposta para a educação literária*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2018.

NAVAS, Diana; IGNÁCIO, Valéria. *Usos suspeitos do texto literário*, Vitória, n.27, p.53-68, 2015.

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. 2008. Historiografia, cânone e a formação do professor de literatura: ponderações sobre educação literária. In. OLIVEIRA, V.S. (org). *Educação literária em foco: entre teorias e práticas*. Cornélio Procopio: Universidade Estadual do Paraná, 2008. p.33-49. E-book. Disponível em: http://www.ccp.uenp.edu.br/e-books/uenp/2008-vsoliveira-org-educacao_literaria.pdf. Acesso em: 26 nov 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. *Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações – Educação Infantil e Componentes Curriculares do Ensino Fundamental*. Paraná: CEE, 2018.

Recebido em: 28/2/2020

Aprovado em: 8/6/2020