

O professor de literatura e sua formação continuada para atuação na educação básica

The literature teacher and their continuous training to work in basic education

Marcos Aparecido Pereira

Universidade do Estado de Mato Grosso.

Epaminondas de Matos Magalhães

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RESUMO

Discutir a formação continuada do professor da educação básica que trabalha com o texto literário é uma forma de reconhecer as problemáticas que perpassam a escola no que se refere ao êxito do trabalho de formação de leitores literários. Isso se dá porque o *know-how* do profissional leitor impacta na forma como a literatura é apresentada, discutida e efetivamente lida no espaço escolar. Assim, buscaremos refletir sobre o processo formativo do professor de literatura, em especial daquele que atua no ensino médio, a fim de perceber a demanda de aperfeiçoamento profissional nesta área e as especificidades que perpassam pelo processo de letramento literário desenvolvido na escola.

PALAVRAS-CHAVE

Textos literários; docência; ensino médio; formação.

ABSTRACT

Discussing the continuing education of basic education teachers who work with literary texts is a way of recognizing the problems that pervade the school with regard to the success of training literary readers. This is because the expertise of the professional reader affects the way literature is presented, discussed and effectively read in the school space. Thus, we will seek to reflect on the training process of literature teachers, especially those who work in high school, in order to understand the demand for professional improvement in this area and the specificities that permeate the literary literacy process developed at school.

KEYWORDS

Literary texts; teaching; high school; training.

Marcos Aparecido Pereira

Doutor em Estudos Literários – Unemat; Mestre em Ensino – IFMT; docente IFMT Campus Cáceres – Prof. Olegário Baldo e PPGEN – IFMT/UNIC Orcid <http://orcid.org/0000-0001-9498-8248>

Epaminondas de Matos Magalhães

Doutor em Letras: Teoria Literária – PUCRS, Mestre em Estudos de Linguagem - UNEMAT; Docente IFMT Campus Pontes e Lacerda – Fronteira Oeste, PPGEN – IFMT, PPGEL – UNEMAT. <https://orcid.org/0000-0002-6070-219X>

Recebido em:
17/06/2023

Aceito em:
01/11/2023

NOVEMBRO/ 2023
ISSN 2317-9945 (ON-LINE)
ISSN 0103-6858
P. 176-189

1. Considerações iniciais

Pesquisas como Retratos da Leitura no Brasil (2020) têm demonstrado, ao longo dos anos, que a formação de leitores no país é, ainda, um grande desafio. Autores a exemplo de Aguiar e Bordini (1988), Geraldi (2008), Zilberman e Theodoro (2008) ou Paulino e Cosson (2009), há várias décadas, já discutiam metodologias de letramento literário, de incentivo à leitura e/ou de revisão da práxis pedagógica que norteia o trabalho com a literatura, em especial na educação básica.

O lugar do texto literário na sala de aula ou o lugar do próprio país no que se refere à leitura quase não sofreu alteração em vinte ou trinta anos. E, se na era da televisão, negociar espaço para a inserção do livro na vida dos jovens já era uma tarefa complicada para pais e professores, na era da internet, o desafio só aumentou. O mundo de redes sociais, de vídeos curtos e de trocas de mensagens instantâneas se multiplica e se transforma de maneira muito rápida. Enquanto isso, o livro parece ir na contramão desse dinamismo que converte tudo e todos em fugacidade. O texto literário transfigura-se numa possibilidade de aprofundamento prolongado e consistente em questões intrínsecas e extrínsecas ao leitor. O texto literário transcende palavras simples e convida a uma exploração profunda. Ele oferece uma oportunidade única para o aprofundamento em questões pessoais e universais. Internamente, permite a reflexão sobre emoções, valores e identidade por meio de personagens e narrativas reflexivas. Externamente, abre portas para compreender contextos sociais, culturais e históricos diversos, abordando temas universais como justiça, poder e preconceito. Essa dualidade torna a literatura uma ferramenta única de enriquecimento, desafiando e inspirando leitores a explorar o complexo labirinto da experiência humana, permitindo uma compreensão profunda e duradoura.

Pensando no poeta Carlos Drummond de Andrade, o livro, sobretudo em sua modalidade literária, seria a pedra no meio do caminho. Uma pedra poética, preciosa, que contribui amplamente para a construção do conhecimento, para a humanização (CANDIDO, 2011) e para a individuação, que nada mais é que alcançar a singularidade profunda do ser, tornando-se único, ou seja, o desenvolvimento mais pleno do ser. (JUNG, 2015); (STEIN, 2020). Talvez seja por isso que o livro não tenha desaparecido na era da tecnologia. Na verdade, ele até ganhou formas complementares, digitais, e-books, e continua presente na sociedade, seja com fins de instrução ou de lazer.

Desse modo, gostaríamos de refletir sobre a formação continuada do professor que se propõe a trabalhar literatura em sala de aula e, com estes intentos: 1) pensar o lugar da literatura na modernidade; 2) reconhecer a figura do professor de literatura na educação básica, em especial aquele que atua no ensino médio; 3) problematizar a formação continuada docente no que se refere ao trabalho com o texto literário. Nesse sentido, serão abordados autores que, em especial, trabalham teoria literária, letramento literário e fundamentação de leitores.

Isso se dá porque os benefícios da leitura no desenvolvimento e no aprimoramento de habilidades e competências dos estudantes é fato consumado cientificamente. Logo, a inserção da literatura em sala de aula requer um trabalho eficaz e eficiente por parte do docente a fim de que o texto lite-

rário possa contribuir nesse processo formativo. Ou seja, o docente é agente transformador, é a figura capaz, não apenas de recomendar livros como se fossem pílulas, mas de guiar o estudante rumo à descoberta do prazer e da fruição estética e, neste percurso, romper horizontes de expectativas por meio da resignificação da literatura na vida dos jovens.

2. A relevância da literatura na contemporaneidade

Primeiramente há que se esclarecer que, apesar de a literatura no ensino médio ser, comumente, campo de atuação do professor de Língua Portuguesa, não se restringe a ele, podendo abarcar outras áreas do conhecimento e outras formações das ciências humanas (ou não) que tencionam ler e discutir obras literárias em sala de aula. Logo, ainda que algumas das reflexões propostas por este trabalho levem em conta fundamentos teórico-metodológicos das graduações em Letras, acreditamos que elas possam também ser válidas a outros profissionais da educação que reconheçam a importância do texto literário no processo de formação psíquica e social.

É preciso destacar que nos vinculamos à perspectiva de Antonio Candido (2011) no que se refere à literatura, sendo ela uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Esse professor e pesquisador ressalta, ainda, que é impossível viver sem literatura, já que ela se manifesta em nosso cotidiano de várias formas. Nas palavras de Candido: “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, chiste até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2011, p. 176) constitui literatura.

Desse modo, compreendemos que a literatura não está relacionada unicamente às formas aceitas e discutidas pela crítica ou aquelas que aparecem nos manuais didáticos. A literatura faz parte do arcabouço cultural de um povo, um arcabouço mediado pela palavra e construído por meio do imaginário, esse que é, na perspectiva de Durand (2019), ao mesmo tempo, reserva simbólica e potência criadora. Desse modo, a literatura expande seu alcance para as mais diversas áreas do conhecimento e da vida das pessoas, podendo estar no escopo de análises e discussões praticamente ilimitadas.

É neste sentido que entendemos a literatura não como salvaguarda nem como solução dos dramas humanos na modernidade, afinal, a literatura não se presta a esse papel. A literatura é expressão artística, representação, discussão, convite a um mergulho interior e, ainda, movimento imagético que impulsiona a ebulição de emoções, sentimentos e pensamentos. Dessa forma, a literatura oferece-nos a possibilidade de questionamentos e enfrentamentos muitas vezes disponíveis, unicamente, por esta via de acesso: a via imaginativa.

Bauman (2001) aponta que vivemos uma época em que a vida é instantânea e os relacionamentos humanos buscam (e esperam) por satisfação imediata. Assim, parece-nos ainda mais indispensável o enfrentamento do outro como indivíduo que nos apresenta singularidades de vivências e experiências que se afastam do egocentrismo, do narcisismo e das formas exclusivistas do “eu”. A leitura literária oferece-nos esse caminho porque

“ler é solidarizar-se pela reflexão, pelo diálogo com o outro, a quem altera e que o altera” (YUNES, 2014, p. 32).

Isso posto, o texto literário pode ser um rico caminho de ingresso em problemáticas que levam à autorreflexão e à autoformação, haja vista que, segundo Sartre (2004), a inquietação provocada pelo texto literário ser capaz de levar o leitor à reflexão e esta, por sua vez, à tentativa, às vezes inconsciente, do aprimoramento pessoal, por meio do (auto) conhecimento. Afinal, “ser leitor [...] é estar ciente da sua condição e da transformação de si mesmo, assim como dos outros e das coisas” (FOUCAMBERT, 2002, p. 56).

A confrontação com personagens e eventos representados nos textos literários proporciona um tipo de interação imaginária que, se não substitui a interação humana, ajuda a equilibrar a balança (do distanciamento) dessas interações na contemporaneidade, favorecendo o amadurecimento psíquico do indivíduo. Isso se dá porque o texto literário congrega e faz emergir, por meio das palavras, um universo simbólico e imagético que reside nas profundezas da psique humana. E, de acordo com Bachelard (2019, p. 17), “as imagens que são forças psíquicas primárias são mais fortes que as ideias, mais fortes que as experiências reais.”

À vista disso, podemos concluir que, desde que as convenções compartilhadas entre obra e leitor estejam presentes, a experiência proporcionada no ato da leitura ocorre diretamente no subconsciente do leitor (CANDIDO, 2011), o que a torna especial. Assim, a vivência no mundo imaginário oferecida pelo texto literário tem maiores e melhores possibilidades de se consolidar na psique do leitor, conduzindo-o a um aperfeiçoamento pessoal.

É devido a essas peculiaridades e singularidades que acreditamos na capacidade transformadora do livro literário, mesmo numa sociedade altamente tecnológica e fluida. Isso porque “os homens mudam, mas uma coisa permanece sempre igual: a febre, o ardor, o prazer” (BRADBURY, 2020, p. 48). O que quer dizer que a literatura se conecta com essa matéria permanente que carregamos e sempre carregaremos em nossa psique. Ou seja, a literatura continua a desempenhar um papel crucial na vida das pessoas, não apenas por ser uma forma de arte atemporal, mas também por nos conectar a aspectos universais e permanentes de nossa humanidade. Em meio a um mundo em constante transformação, a literatura oferece uma âncora emocional e intelectual, garantindo que continuemos a explorar e compreender nossa natureza e sociedade de maneira profunda e significativa. Portanto, seu valor e poder transformador persistem, independentemente do contexto tecnológico e social em constante evolução.

A complexidade manifesta que encontramos na leitura de uma obra literária estende suas teias por vários domínios do saber e para compreendê-la é preciso energia e determinação. O texto literário nunca é raso, plano ou simples; ele não se resume a alguns poucos caracteres de qualquer postagem ou a um vídeo destinado ao consumo rápido.

Nesse sentido, deve-se considerar a validade de toda e qualquer expressão literária, afinal, se o clássico tem seu efeito pela ebulição de questões universais, o contemporâneo, o best-seller e/ou o popular movimentam outras instâncias e discussões que tendem a fidelizar o leitor, principalmente o iniciante, e inseri-lo quase sempre com melhores resultados nesse mundo das palavras. Além disso, mesmo questões universais mudam sua forma

representativa, os dramas ganham novos contornos e estar atento a essas mudanças é imprescindível àquele que trabalha com o texto literário.

Ou seja, o livro vai na contramão daquilo que Morin (2015) denuncia como sendo um “paradigma da simplificação” que prejudica a construção do conhecimento e o fortalecimento do pensamento. O livro (ou o texto literário) sempre multiplica, expande, alarga, desenvolve, cria e eleva maneiras de ver o mundo.

É nesta perspectiva que, se queremos uma formação mais completa, crítica, libertadora, emancipadora e criativa, devemos impulsionar a leitura literária em sala de aula. No entanto, há que se destacar que isso é impraticável sem a (re)descoberta do prazer de ler. Para alcançar uma formação completa e crítica, é vital redescobrir o prazer da leitura. Esse prazer vai além do aspecto acadêmico, envolvendo uma conexão profunda com histórias, personagens e nuances linguísticas. Quando os estudantes desfrutam da leitura, eles se engajam de forma mais crítica e reflexiva com textos literários. A leitura literária também estimula a capacidade crítica, promovendo a análise de temas complexos, a compreensão de perspectivas diversas e o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico. Além disso, a literatura desafia preconceitos, estimula a empatia e fomenta a autoexpressão criativa. Ao incorporar a literatura de forma significativa no currículo, os educadores enriquecem o ambiente de aprendizado, contribuindo para a formação abrangente e emancipadora dos estudantes, capacitando-os a compreender e transformar a sociedade.

Apenas dessa forma será possível atuar de maneira edificante na formação das novas gerações, visto que os ritos escolares já são marcados pela obrigatoriedade, pela ameaça da nota e por uma construção exclusivista do saber. Assim sendo, para ter o efeito desejado, o trabalho com o texto literário precisa romper com essas marcas e se transformar num campo de livre e lúdica exploração, um espaço onde todos têm voz dentro do processo de interlocução com o objeto estético.

Se a modernidade busca a satisfação efêmera e a utilização de modelos simplificadores, como afirma Morin (2015), é preciso contrabalancear este movimento com intenções formativas mais complexas e mais duradouras, perenes. Assim, apostamos na literatura, haja vista que, na compreensão de Candido (2011), ela cumpre três funções: a psicológica, a formadora e a social. Sendo que a função psicológica permite que os leitores explorem emoções e sentimentos, e oferecendo uma forma de empatia e identificação com personagens. Já a função formadora educa e transmite valores culturais e éticos. Por fim, a função social permite a reflexão e a percepção crítica da sociedade, abordando questões políticas e sociais e documentando eventos históricos. Essas funções fazem da literatura uma parte valiosa da experiência humana, influenciando a compreensão individual e a dinâmica social. Em outras palavras: todas essas funções são indispensáveis ao ser humano, sobretudo em nossos tempos.

3. O professor de literatura nos anos finais da educação

básica

No ensino médio (e na escolarização como um todo), com certeza, o maior

incentivador do contato do jovem com o texto literário é o professor de Língua Portuguesa. Raras as exceções, não há professores específicos de literatura em qualquer série da educação básica, o que, por si só, já é um complicador para a realização de um trabalho relevante com o texto literário. Isso se dá porque esse professor pode enfrentar dificuldades para abordar a diversidade de textos literários, lidar com a sobrecarga de conteúdo e fornecer um estudo aprofundado, o que pode limitar a experiência literária dos alunos.

Assim, o mesmo professor precisa dividir, dependendo da instituição, de duas a quatro aulas semanais entre os conteúdos diversos dos estudos linguísticos e literários. E vale lembrar que, especialmente no ensino médio, ainda há uma preocupação imperativa de se ensinar os padrões da redação do Enem, o que por si só exige empenho de muitas horas.

Demo (2006, p. 72) denuncia que “o sistema se satisfaz com esta miséria, porque, cultivando a falta de leitura ou a leitura trivial e facilitada, mantém a população como massa de manobra.” Desse modo, é óbvio que, com tão poucas aulas, não haver tempo nem para o aprimoramento básico de habilidades e competências de leitura e de escrita, quanto mais para leitura e discussão de obras inteiras em sala de aula.

É devido a isso que, quase sempre, aqueles professores que têm alguma inclinação para o trabalho com a literatura optam por poemas, crônicas ou contos curtos. Frisamos aqueles que têm alguma aptidão, pois os demais (aqueles que se acomodam numa prática tradicional) comumente resumem o trabalho com a literatura a seminários histórico-biográficos dos períodos literários e dos principais autores de cada época. Uma realidade conhecida por grande parte dos profissionais de educação básica, sobretudo no ensino médio, haja vista que antes disso não é difícil encontrar exemplos em que, na prática, a literatura é escamoteada para outros fins ou simplesmente ignorada.

Percebe-se que, ao longo dos anos, essa sistemática tem relegado a literatura à condição de “ferramenta” ou de “ponte” para conhecimentos outros. Nessa perspectiva, não há, portanto, valor intrínseco presente no objeto estético, o que, por sua vez, desvaloriza-o, pois o texto de literatura é um objeto portador de conhecimentos múltiplos e não apenas um fim para chegar aonde se deseja. Para tanto, a lógica é simples: para alguns conhecimentos, a sociedade em que vivemos apresenta atalhos que exigem bem menos esforço que a leitura de uma obra completa. É a mesma analogia que se pode fazer entre escolher ouvir uma experiência em vez de experienciá-la por si mesmo. Nesse caso, a experiência é mutilada, fragmentada e surte nenhum efeito na mente do leitor. Enfim, no atalho, sempre se perde a vivência do caminho.

Professores que reconhecem a importância e a relevância do trabalho com o texto literário geralmente têm concepções e histórias de leituras similares. Coenga (2010), por exemplo, em pesquisa intitulada *O professor-leitor: suas identidades e suas histórias de leitura*, aponta que professores-leitores tendem a ser leitores ecléticos e que, incentivados ainda na juventude, apaixonaram-se por este universo e foram construindo seu repertório de leitura e de trabalho. São, desse modo, leitores que buscam atualizar-se, experimentar gêneros e autores novos, ou seja, são leitores ativos

e curiosos.

Neste mesmo artigo, Coenga (2010) destaca um dado preocupante, que é a sobrecarga de trabalho dos professores. Com muitas aulas semanais, com um grande montante de textos, provas e trabalhos para corrigir, esses profissionais têm poucas oportunidades de ler sem obrigatoriedade profissional ou, ainda, de pesquisar novas leituras.

É impossível fazer um trabalho apropriado com um texto literário sem mergulhar no universo da obra. A preparação para o trabalho com um livro exige horas e horas de dedicação, afinal, não há fórmulas, lugares-comuns ou padrões concebidos na relação obra-leitor. Essa é uma interação marcada pela multiplicidade e pela surpresa. Logo, o professor precisa conhecer a fundo o material com o qual está lidando a fim de colaborar com os estudantes nos múltiplos sentidos e leituras singulares que podem fazer parte desse momento.

Desse modo, acreditamos que, para o professor que trabalha com literatura, deveria ser garantido um maior tempo de planejamento, afinal, é preciso ler, reler, pesquisar, e organizar adequadamente o trabalho com o texto. Escolher uma obra e preparar-se para trabalhar com ela não cabe em um manual didático predefinido.

Quem trabalha literatura como se fosse um livro de receitas não está trabalhando literatura nenhuma. O professor de literatura tem a necessidade de redescobrir-se e renovar o repertório continuamente, e isso requer dedicação, energia e tempo, algo que nem sempre sobra devido à grande carga horária a que são submetidos. Assim, é comum que esse tipo de preparação seja feita fora do horário de trabalho, em finais de semana, em terceiros turnos não reconhecidos como horas trabalhadas pelas entidades empregadoras.

Outro fato que pode ser mencionado diz respeito aos professores que não têm tempo para novas leituras, o que faz com que tendam a repetir práticas e leituras que fizeram na graduação, propondo aos estudantes obras amplamente discutidas, que têm uma vasta gama de informações em materiais didáticos ou na internet ou, ainda, ficam propensos a trabalhar apenas com os fragmentos disponíveis no material didático. Em outros termos:

[...] Há uma preocupação com o trabalho didático, que absorve toda a sua disponibilidade para a leitura. Essa se reveste de obrigatoriedade, com a finalidade única de desenvolver seu trabalho docente, que consiste na análise e comentário das obras solicitadas, cujo assunto não diz respeito aos seus interesses, nem ao seu gosto literário, principalmente quando se trata de literatura infantojuvenil. Por força da necessidade imediata e do pouco tempo disponível, realiza leituras rápidas, sem fruição (AGUIAR, 2011, p. 111).

Nota-se um tipo de relação mecanizada e que tem pouca ou nenhuma chance de surtir efeito no estudante. Obviamente, o aluno também encontrará meios de cumprir suas obrigações da maneira mais rápida, menos cansativa e mais simples possível e, assim, o texto literário não ganhará qualquer sentido. Ou seja, a literatura continuará a ser um termo envolto em abstração e desinteresse para o jovem. O processo de formação que se espera por meio da interlocução com o livro não dará resultados e a humanização de que Candido (2011) nos fala terá que encontrar outras formas de

acontecer (ou não).

Essa humanização é definida por Candido (2011) como:

[o] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante (CANDIDO, 2011, p. 182).

Ao refletir sobre o fragmento anterior e relacioná-lo com a sociedade em que vivemos, é inegável que ainda há muito a ser feito, pois estamos bastante distantes dessa realidade. E a literatura pode nos aproximar um pouco mais desse ser humano que almejamos ver multiplicado.

O professor que trabalha literatura na educação básica é o grande responsável pelo contato, às vezes único, com o universo do livro. Petit (2013) salienta que a escola é, para alguns estudantes, especialmente para aqueles oriundos das camadas mais pobres da sociedade, o único espaço em que a relação obra-leitor pode ser estabelecida. Assim, o peso da responsabilidade que paira sobre esse professor está muito além de uma questão apenas didática, trata-se de um peso social; logo, é imprescindível que ele tenha condições mínimas de realizar o melhor trabalho possível em sua realidade escolar.

Petit (2013, p. 13) diz ainda que “em certas condições, a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma manobra.” Isto é, o incentivo e o trabalho do professor com a literatura pode transformar a realidade do aluno, expandindo as capacidades de pensar e, muitas vezes, quebrando os círculos viciosos de estratos sociais de nossas heranças históricas. Com mais leitura, conhecimento, discernimento e imaginação, ficamos mais bem preparados para lutar pelos nossos direitos, bem como para criar alternativas criativas às dificuldades cotidianas.

A importância da literatura no processo formativo e, consequentemente, a relevância de um trabalho pedagógico que promova uma relação fértil com o livro nos levam a refletir sobre o processo formativo do professor que atua na educação básica, mais especificamente no ensino médio, haja vista que é nessa fase da escolarização que a discussão em torno da literatura se adensa (ou, pelo menos, deveria se adensar).

Se o trabalho com o texto literário, nos primeiros anos da educação básica, tende a proporcionar o deleite, espera-se que, conforme o estudante vá se encaminhando para os anos finais, ele possa proporcionar-lhe prazer e fruição (BARTHES, 2004). E essa fruição só vem com o aprofundamento da experiência e com o estremecimento das certezas, das crenças e das bases históricas, culturais e psicológicas do leitor, como afirma Barthes (2004). O que quer dizer que quanto mais adentrar no universo literário, mais o professor precisará de preparo para lidar com os enfrentamentos que o texto literário provocará em seus estudantes.

Assim, há uma dupla hélice que esse professor precisa aprender a movimentar: a primeira está relacionada ao prazer que impulsiona e garante

a continuidade da experiência. Sem satisfação, sobretudo na modernidade, haverá rejeição e é sabido que as pessoas, sobremaneira os jovens, tendem a evitar aquilo de que não gostam ou do que são obrigados a fazer. E a segunda está relacionada aos abalos infligidos no mundo do leitor, aqueles que rompem e que expandem maneiras de ver, sentir, pensar e agir. É por isso que a literatura foi e sempre será considerada um perigo para quem lê.

Movimentar essa dupla hélice exige uma formação que perpassa por conhecimentos da história e da teoria literária, da linguagem, da simbologia, da psicologia, da filosofia, da sociologia, da história, da geografia e de questões socioculturais de diferentes épocas e contextos. Enfim, exige uma formação que vai além de três ou quatro anos de graduação e que se configura por meio de uma construção diária. Portanto, é uma formação que precisa ser incentivada e apoiada para que o docente tenha meios e condições para realizá-la da melhor forma.

4. A formação continuada do professor que trabalha com literatura

Antes de falar de formação continuada, falaremos de formação e de especialização de professores na área de Letras, com destaque para aqueles que atuam nos anos finais do ensino médio. Isso se dá porque compreendemos a formação continuada como um processo de capacitação e atualização de saberes e práticas profissionais que se dá ao longo da carreira docente.

A formação docente para atuação na área de língua portuguesa, no ensino médio, geralmente se dá por meio de cursos de licenciatura que podem durar três ou quatro anos, dependendo da faculdade ou universidade.

Assim, os acadêmicos passam por questões didático-metodológicas relacionadas ao ensino e também por conhecimentos vinculados ao trabalho de pesquisa e a atividades de extensão nessa área, o que significa que ele adquire uma visão geral de tudo. Dependendo da instituição, essa visão pode pender mais para âmbitos do ensino ou mais para a pesquisa. Fato é que, qualquer que seja a entidade, o profissional precisa se especializar posteriormente.

É nítido que a boa ou a má formação docente influencia na formação que ele proporcionará aos seus alunos no futuro. E, conseqüentemente, se há déficits nessa formação docente é imprescindível repará-los o quanto antes.

No que diz respeito ao escopo deste trabalho, vale lembrar que o letramento literário é:

parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de texto o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001, p. 117, 118).

Isso posto, acreditamos que, se o letramento literário não alcançar o docente, este, por sua vez, não será capaz de “letrar literariamente” seus estudantes. Logo, se a escolarização ou a graduação não conseguirem esse êxito, será necessário revisar conhecimentos e reparar as lacunas no processo de formação.

Esses hiatos no saber poderão, supostamente, ser reparados por meio de especializações na área e, no entanto, acreditamos que a melhor forma de superar essas dificuldades é por meio de formação continuada adequada. Isso é particularmente relevante sobretudo quando se considera um enfoque interdisciplinar, que pode enriquecer significativamente o ensino literário.

Quanto à especialização, é comum que ela venha por meio de cursos *lato* ou *stricto sensu*. Quanto ao primeiro, a carga horária gira em torno de 360 horas e oferece conhecimentos globais sobre uma área específica. Com certeza, é uma boa alternativa para examinar assuntos ou tópicos de interesse. Há, inclusive, excelentes cursos e materiais disponibilizados aos cursistas.

O problema é que há no mercado, também, muitos cursos de pós-graduação *lato sensu* que são ofertados sem exigências mínimas de qualidade. Nesse tipo de instituição, o certificado de conclusão converte-se quase sempre na única finalidade, o que nos leva a refletir que há uma dinâmica social que leva os profissionais a procurarem certificados “fáceis” para garantir contagem de pontos e títulos junto aos órgãos empregadores. É a velha mecânica de um mundo capitalista que acirra e impulsiona a um comportamento inadequado.

Não é intenção deste trabalho discutir os meandros dessa problemática defendendo ou acusando alguma das partes e, ainda assim, é preciso pontuá-la como parte da busca de formação docente.

Com relação aos cursos de mestrado e doutorado, que têm duração de dois e quatro anos, respectivamente, a realidade de grande parte dos pós-graduandos é a de ampliação de sobrecarga de trabalho. Esses acadêmicos são obrigados a cumprir integralmente suas jornadas de trabalho a fim de manter os empregos e realizar seus estudos de aperfeiçoamento de forma concomitante. Os afastamentos para qualificação são poucos, quando há, e as bolsas são disputadas. Pelo exposto, nota-se que é necessário grande empenho por parte daqueles que tenham a intenção de aprimoramento profissional, dado que quase não há uma inclinação ao incentivo por parte dos empregadores.

Por fim, há o problema dos cursos de formação continuada ofertados pelas instituições empregadoras. São cursos geralmente obrigatórios e que, em vários estados brasileiros, contam pontos para concorrências internas de lotação e de distribuição de encargos didáticos. O caráter impositivo de realização por parte do docente se soma, com frequência, à qualidade desses cursos que muitas vezes são fornecidos apenas pela obrigatoriedade que pesa sobre a instituição. Assim, são ofertados momentos de formação que mais têm a ver com o cumprimento de determinada carga horária na escola do que com o estudo e busca de soluções para temáticas que fazem parte do trabalho pedagógico diário e que afetam o processo ensino-aprendizagem.

Afora isso, essa formação quase nunca tem um olhar para as especifi-

idades do professor de uma área definida, é, desse modo, mais pedagógica, em sentido lato. O professor de Língua Portuguesa, por exemplo, não tem a oportunidade de uma formação voltada para suas deficiências, anseios e necessidades específicas do seu trabalho didático, conforme aponta Santos (2020).

Ademais, o planejamento semanal entre os profissionais que dividem uma mesma disciplina em diferentes turmas quase nunca é possível pela própria dinâmica de trabalho das escolas. Assim, o compartilhamento de ideias e experiências que enriquecem o trabalho em sala de aula fica diminuído. Desse modo, a formação continuada poderia, por exemplo, aproveitar esses momentos formativos para a construção conjunta de conhecimentos e práticas por meio de grupos de estudos. Acreditamos que as chances de surtir efeito direto no fazer didático-pedagógico do professor é maior desta forma, já que eles estão imersos na própria realidade cotidiana.

Saindo um pouco do âmbito no ensino médio e exemplificando com um programa de formação continuada destinado ao ensino fundamental II, é possível perceber que, mesmo um programa como o GESTAR II, Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar, que foi melhor elaborado e teve seus méritos e avanços na questão do olhar para as necessidades cotidianas docentes, apresentou lacunas e problemas quanto à sua aplicabilidade devido à deficiências na formação do estudante de Letras, conforme apontam Silva e Petroni (2011). Desse modo, é possível perceber que a formação básica e a formação continuada precisam harmonizar-se para não frustrar e nem deixar de surtir o efeito necessário. Isso quer dizer que é preciso conhecer a realidade e especialmente os anseios deste profissional para oferecer-lhe uma formação que corrobore seu crescimento pessoal e profissional.

Retornando à proposta de cursos de formação continuada pelas instituições empregadoras, gostaríamos de salientar que se, por um lado, a ampliação de conhecimentos em diversas áreas favorece o olhar do profissional que trabalha com literatura em sala de aula, por outro lado, quando os conhecimentos dessas outras áreas chegam de forma não sistematizada e não vinculada à realidade do fazer profissional desse docente, esses conhecimentos têm grandes chances de serem infrutíferos. Assim, conceitos genéricos e distanciados da realidade são pouco ou nada úteis nesse processo. É preciso guarnecer o docente que lida com o texto literário em sala de aula com uma formação consolidada e gradativa e não com flashes de conhecimentos descontextualizados.

Há que se lembrar que toda a teoria que utilizamos na compreensão do processo ensino-aprendizagem dos estudantes vale, também, para o processo de formação continuada ofertada aos docentes. Queremos dizer com isso que, para que a formação continuada seja significativa, é preciso que o formador encontre maneiras de despertar o interesse do participante. A simples imposição de um curso que nem sempre contribui para o trabalho docente é insignificante e improdutiva. Nesse sentido, a importância de abordagens centradas no participante, que respeitem as necessidades e interesses individuais são imprescindíveis. Além disso, é necessário avaliar regularmente a eficácia da formação para fazer ajustes conforme necessário. A formação continuada eficaz é um processo contínuo e adaptativo que leva em consideração a evolução das necessidades dos docentes e as

mudanças no campo da educação. Portanto, é importante manter-se atualizado com as últimas pesquisas e práticas em formação de professores (ALARCÃO; 1996); (SCHÖN, 2000).

Ainda nesse sentido, é preciso ter em mente que aquilo que se ensina ao docente deve fazer sentido para ele em sua prática profissional, pois, como mencionado anteriormente, propostas descontextualizadas simplesmente não terão efeito. Há, por fim, que se levar em conta os conhecimentos prévios desses profissionais, visto que eles devem interagir com conhecimentos novos, oferecidos de forma não linear e não arbitrária.

Nesse último ponto, entra um trabalho de formação continuada vinculada à formação que o profissional já tem, sendo necessário, portanto, conhecê-lo e conhecer, ainda, seu contexto profissional. É fácil notar por que a maior parte dos programas de formação continuada quase sempre acaba em frustração de ambos os lados. Há um imenso número de variáveis e problemáticas que precisam ser levadas em conta, o que requer pesquisa, diálogo e ampla elaboração. É preciso, desse modo, dar voz ao docente que receberá a formação numa relação de interlocução e aprendizado mútuo.

Nessa compreensão o que, a princípio, parece impossível, talvez, tenha soluções bastante palpáveis. Ainda que nada na educação se resolva magicamente, muito menos a formação continuada, há iniciativas que ajudam bastante. São iniciativas que, apesar de serem de lugar-comum entre pesquisadores e profissionais da educação, ainda não conseguiram se efetivar na prática da maior parte das instituições de ensino do país. Por exemplo: dar as condições para que o professor possa buscar cursos de seu interesse, oportunizar afastamento para participação em cursos *stricto sensu*, gratificar adequadamente aqueles profissionais que se especializam e, ainda, disponibilizar maior tempo de planejamento, leitura e preparação de materiais.

O professor que trabalha com literatura precisa, além de recursos para comprar livros literários e teóricos, carece de tempo e oportunidade de lê-los, experimentá-los, discuti-los em pequenos grupos antes de recomendá-los aos seus estudantes. Não se ensina literatura sem ler literatura, sem conhecer pontos divergentes e convergentes dentro de uma obra e entre outras obras com as quais possa se estabelecer relações de intertextualidade. Enfim, não se ensina literatura sem uma boa dose de paixão e de investigação dos caminhos aos quais ela pode conduzir seus leitores.

5. Considerações finais

A formação continuada de professores que trabalham com o texto literário em sala de aula tem suas peculiaridades e desafios, como foi possível observar ao longo da breve exposição deste trabalho. Certamente, é uma discussão aberta e ampla que requer o resgate do valor intrínseco da literatura como fonte de prazer e fruição.

Reconhecer a relevância do texto literário no processo de humanização é certamente o primeiro passo e, no entanto, por si só não basta, uma vez que aquele que oferece literatura aos estudantes deve ter preparação e conhecimento o suficiente para guiar, discutir, orientar e estimular leituras e construções de sentidos múltiplos. Logo, compreendemos que esse docente

é agente transformador tanto em caráter individual quanto coletivo e é por isso que ele precisa de todo o apoio e de condições para realizar seu trabalho.

Sem dúvidas, a sociedade que almejamos passa pela escola que almejamos e ambas têm maiores possibilidades de se concretizar a partir de um trabalho significativo na formação continuada de professores que promovem a leitura literária. Isso porque, como vimos, o impacto do texto literário na mente do leitor se expande por âmbitos psíquicos, (auto)formadores e sociais.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor**. *In*: AGUIAR, Vera Teixeira de (coord.). Caderno de formação: formação do professor e didática de conteúdos. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf> Acesso em: 25 fev. 2023.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura, a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Sindicato Nacional dos Editores de Livros, 2001.

BRADBURY, Ray. **Zen na arte da escrita**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2020.

CANDIDO, Antonio. Os dois séculos d'Uruguai. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COENGA, Rosemar. O professor-leitor: suas identidades e suas histórias de leitura. *In*: COENGA, Rosemar (org.) **Leitura e Literatura infanto-juvenil**. Cuiabá: Carlini & Carniato, 2010.

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GERALDI, João Wanderley, *et al.* (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2008.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**, 5 ed. Março 2020. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php> Acesso em: 10 jan. 2023.

JUNG, C. G. **Espiritualidade e transcendência**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2015.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: por vielas e alamedas**. Revista da FAGED, n. 05, 2001. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842/2018>. Acesso em: 16 fev. 2023.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia. (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2013.

SANTOS, Leandra. **Do real ao desejável: formação e práticas de docentes de língua portuguesa**. Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-19, e3683128, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/3683/1069>. Acesso em: 18 out. 2023

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Rute ALMEIDA; PETRONI, Maria Rosa. **A formação continuada do docente de língua portuguesa e o programa GESTAR II: da proposta oficial às necessidades do professor**. Revista Moara n.36, jul.-dez., 2011 Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/viewFile/1109/1554> Acesso em: 15 fev. 2023.

STEIN, Murray. **Jung e o caminho da individuação: uma introdução concisa**. São Paulo: Cutrix, 2020.

YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2014.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo: Global, 2008.