

**CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ**

**LETÍCIA GALVÃO CARONI**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA: O LETRAMENTO LITERÁRIO  
EM PAUTA**

**Ribeirão Preto  
2020**

**LETÍCIA GALVÃO CARONI**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA: O LETRAMENTO LITERÁRIO  
EM PAUTA**

Trabalho de conclusão de curso de Letras  
– Licenciatura Plena, do Centro  
Universitário Barão de Mauá para a  
obtenção do título de licenciatura.

Orientador: Me. Marília Ferranti Marques  
Scorzoni

**Ribeirão Preto- SP  
2020**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

C295f

Caroni, Letícia Galvão  
Formação do professor de literatura: o letramento literário em  
pauta/ Letícia Galvão Caroni - Ribeirão Preto, 2020.

49p.

Trabalho de conclusão do curso de Letras Português e Inglês  
- Licenciatura Plena do Centro Universitário Barão de Mauá

Orientador: Me. Marília Ferranti Marques Scorzoni

1. Ensino de literatura 2. Letramento literário 3. Formação docente I.  
Scorzoni, Marília Ferranti Marques II. Título

CDU 378:82

Bibliotecária Responsável: Iandra M. H. Fernandes CRB<sup>8</sup> 9878

**LETÍCIA GALVÃO CARONI**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LITERATURA: O LETRAMENTO LITERÁRIO  
EM PAUTA**

Trabalho de conclusão de curso de Letras  
– Licenciatura Plena do Centro  
Universitário Barão de Mauá para  
obtenção do título de licenciado.

Data de aprovação: 07/12/2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Me. Marília Ferranti Marques Scorzoni  
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

---

Elaine Christina Mota  
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

---

Renata Maria Cortez da Rocha Zaccaro  
Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto

**Ribeirão Preto**

**2020**

Dedico àqueles cujos esforços nunca foram medidos para me fazer feliz.

## **AGRADECIMENTOS**

É com muito carinho que agradeço imensamente as orientações ímpares de Marília Ferranti Marques Scorzoni. Muito obrigada por ser tão paciente comigo, me ajudando a lidar com as dificuldades nessa caminhada. Este trabalho só se tornou possível graças à sua confiança em mim. Agradeço igualmente a minha família, especialmente a minha mãe Carmem Galvão. O que me faz suportar as dores da vida é saber que tenho o seu colo para chorar (e sorrir). Também possui imensa importância nessa jornada, minhas amigas, que sempre guardavam seus problemas no bolso para me ouvir e me aconselhar da melhor forma. Agradeço especialmente Ana Luz, Carol, Talita, Higor, Francielle e Letícia Faria, e Soraya.

Agradeço a todos vocês por me ajudarem a enfrentar não somente minhas dificuldades, como também meus maiores medos. Vocês são excepcionais em minha vida.

## RESUMO

O ensino de literatura no âmbito da educação básica tem sido objeto de estudo e pesquisas, contudo a formação do professor que ministra esse componente curricular não tem avançado do mesmo modo, sendo poucas as bibliografias que discorrem a respeito da formação de professores para o ensino de literatura. É curioso pensar nessa relação, visto que as duas etapas estão intimamente conectadas e a formação docente impacta no ensino ofertado na educação básica. Assim sendo, a formação do professor de literatura depende tanto do contato que ele teve com o literário em sua jornada escolar, quanto com o que experimenta na graduação. Partindo do referencial teórico de Candido (2004), Cereja (2005), Cosson (2018), Lajolo (2001) e Zilberman (2008 e 2012), buscou-se compreender como ocorre o ensino de literatura no ensino superior e a formação docente, especialmente no curso de Letras. Diante das questões levantadas pelos autores, percebemos a urgência em discutir o letramento literário nas práticas de ensino em literatura no ensino superior. Nessa perspectiva, a fim de compreender de que modo a literatura e seu ensino estão inseridos na matriz curricular do curso de Letras realizamos uma pesquisa documental de caráter qualitativo. Para obter resultados mais precisos, foi selecionado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de três instituições de ensino, sendo duas do estado de São Paulo e uma do estado de Minas Gerais. A pesquisa auxilia a compreensão de alguns aspectos, como a aplicação do letramento literário no ensino superior, e evidencia o porquê de algumas práticas de ensino continuarem presentes na educação básica. Os documentos demonstram também, como o ensino de literatura ainda está fortemente resguardado em práticas tradicionais, limitando-se a concepções que visam unicamente instrumentalizar os discentes para o ofício de professor.

**Palavras-chave:** Ensino de Literatura. Letramento Literário. Formação Docente

## ABSTRACT

The teaching of literature in basic education has been the object of study and research, but the training of the teacher who teaches this curricular component has not advanced in the same way, with few bibliographies that discuss the training of teachers for the teaching of literature. It is curious to think about this relationship, since the two stages are closely connected and the teacher training impacts on the teaching offered in basic education. Therefore, the formation of the literature teacher depends as much on the contact he has had with the literary in his school day as with what he experiences at graduation. Based on the theoretical reference of Candido (2004), Cereja (2005), Cosson (2018), Lajolo (2001) and Zilberman (2008 and 2012), we seek to understand how the teaching of literature in higher education and teacher training occurs, especially in the course of Letters. In view of the issues raised by the authors, we realize the urgency of discussing literary literature in higher education teaching practices. From this perspective, in order to understand how literature and its teaching are inserted in the curricular matrix of the Letters course, we conducted a qualitative documental research. To obtain more precise results, the Pedagogical Course Project (PPC) was selected from three educational institutions, two from the state of São Paulo and one from the state of Minas Gerais. The research helps to understand some aspects, such as the application of literary literacy in higher education, and highlights why some teaching practices are still present in basic education. The documents also demonstrate how the teaching of literature is still strongly guarded in traditional practices, being limited to concepts that aim solely to instrumentalize students for the teaching profession.

**Key-words:** Literature. Literary Literature. Teaching Training.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Disciplinas relacionadas ao ensino de literatura ofertadas pela instituição 1. ....</b>	<b>37</b>
<b>Quadro 2 - Disciplinas relacionadas ao ensino de literatura ofertadas pela instituição 2. ....</b>	<b>40</b>
<b>Quadro 3 - Disciplinas relacionadas ao ensino de literatura ofertadas pela instituição 3. ....</b>	<b>42</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>O ENSINO DE LITERATURA EM SUA PERSPECTIVA HISTÓRICA E LEGAL .. .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1</b>	<b>A Lei 5.692/71 e seus desdobramentos para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura .....</b>	<b>14</b>
<b>2.2</b>	<b>As principais mudanças educacionais na década de 80 e 90, a Lei 9.394/96 e a criação dos PCNs .....</b>	<b>16</b>
<b>2.3</b>	<b>O ensino de Literatura pós-década de 90: o que dizem os documentos legais .....</b>	<b>19</b>
<b>3</b>	<b>LEITURA, LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR: ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEPÇÕES .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1</b>	<b>Literatura e a formação do leitor: o letramento literário em pauta .....</b>	<b>29</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>35</b>
<b>4.1</b>	<b>O ensino de Literatura na matriz curricular do curso de Letras .....</b>	<b>37</b>
<b>4.1.1.</b>	<b>Considerações sobre a instituição 1 .....</b>	<b>37</b>
<b>4.1.2.</b>	<b>Considerações sobre a instituição 2 .....</b>	<b>39</b>
<b>4.1.3.</b>	<b>Considerações sobre a instituição 3 .....</b>	<b>42</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>46</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>47</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação do professor para o ensino de Literatura tem como lócus o curso de Letras. Segundo a resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, a formação de professores deve possibilitar, dentre outros, o domínio pedagógico dos diferentes conteúdos a serem ensinados, ou seja, é preciso viabilizar a reflexão sobre a dimensão pedagógica e não apenas o domínio do conteúdo específico.

Segundo Zilberman (2012), as questões que circundam o ensino de literatura no ensino superior, especificamente no curso de Letras, residem no modo como é formulado a noção de literatura. Se por ora é concebida como ente autônomo, com vida própria, se contradiz quando a utilizam como trampolim para outras aprendizagens, como a história da literatura, o ensino da língua materna, etc. “Em resumo, concebem a literatura de uma maneira e ensinam-na de outra; no entanto, parece que, em nenhum momento, ela está presente, porque falta sempre o principal – a experiência do leitor” (ZILBERMAN, 2012, p. 255).

Partindo das observações de Zilberman (2012), e debruçadas no referencial teórico de Candido (2004), Cereja (2005), Cosson (2018), Lajolo (2001) e Zilberman (2008; 2012), buscamos compreender como ocorre o ensino de literatura na formação docente, especialmente no curso de Letras. Para isso, percebeu-se a importância de traçar um panorama histórico da literatura enquanto componente curricular na educação básica. Esse panorama é composto por inúmeros marcos, como a Constituição de 1934 e de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971 e a de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Identificadas as influências históricas sobre a literatura enquanto disciplina, partimos de uma pesquisa feita por Cereja (2005) para compreender como acontece na prática o ensino de literatura. Também foram expostos alguns relatos da prática de Cosson (2018), que ilustram com clareza as dificuldades com as quais o professor de literatura se depara.

Diante das questões levantadas pelos autores, é inegável a influência que a formação escolar e acadêmica exerce sobre a qualificação profissional do indivíduo que leciona. Percebendo essa problemática, decidimos discutir o letramento literário nas práticas de ensino em literatura no nível superior. Para isso, precisávamos

compreender de que modo a literatura e seu ensino são apresentados na matriz curricular do curso de Letras. Para obter tais respostas realizamos uma pesquisa documental de caráter qualitativo, na qual foram selecionados o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de três instituições de ensino, sendo duas do estado de São Paulo e uma do estado de Minas Gerais.

A partir da pesquisa realizada foi possível identificar algumas questões referentes ao ensino de literatura que reafirmam a necessidade de ressignificar suas práticas. Nota-se ainda, a forte presença da tradição literária que valoriza a literatura brasileira acima das demais, priorizando uma abordagem historicista da literatura. Em contrapartida, também se observou a presença do letramento literário como alternativa para a prática docente na graduação, viabilizando o acesso e a apropriação do texto literário.

## 2 O ENSINO DE LITERATURA EM SUA PERSPECTIVA HISTÓRICA E LEGAL

O ensino de literatura tem passado por diversas mudanças em toda sua trajetória enquanto componente curricular. A forma como é concebido seus estudos possui demasiada influência do contexto em que está inserido, pois são tais fatores externos que auxiliam na formulação de diretrizes para seu ensino. Nessa perspectiva, compete a este primeiro capítulo elucidar os caminhos percorridos pela literatura enquanto disciplina escolar e a perspectiva legal de seu ensino.

Nos últimos 50 anos ocorreram diversas mudanças que englobam desde o modo como a literatura era vista – pela escola e sociedade – até as práticas do ensino desta enquanto componente curricular difundido nas aulas de Língua Portuguesa. Nota-se que, durante os anos finais do regime militar ocorre uma movimentação positiva para o ensino de literatura, como descreve Zilberman (2008): “[...] situa-se na virada dos anos 70 para os anos 80 a data em que se intensificaram e expandiram as discussões relativas à leitura na escola e ao papel da literatura no ensino” (ZILBERMAN, 2008, p.12).

É mediante o cenário de redemocratização do Brasil que surgem órgãos que buscam discutir e levantar questões importantes para a área da educação:

A emergência de associações, como a de Professores de Língua e Literatura (APLL) e de Leitura do Brasil (ALB), entre o final dos anos 70 e o começo dos anos 80, é também sinal do engajamento de educadores e pesquisadores na discussão tanto dos problemas de ensino e aprendizagem no âmbito da escola, quanto das políticas públicas que poderiam alavancar uma ação simultaneamente democratizadora e competente que beneficiasse docentes e discentes (ZILBERMAN, 2008, p.12).

Importante destacar que, ainda na década de 1970, há a ascensão de um dos principais materiais utilizados em prol do ensino de literatura: o livro didático. O período pós-ditadura é de suma importância para este capítulo, principalmente pelos diversos avanços que, posteriormente, se tornam norteadores para a educação. Entretanto, a fim de compreender este processo de maneira ampla, faz-se necessário a retomada cronológica de alguns acontecimentos.

É com a vinda dos jesuítas para o Brasil que se observam os primeiros vestígios da tentativa de escolarização em território nacional. Atenta-se, entretanto, para os objetivos destes que, segundo Zilberman (2012), “[...] preocupavam-se sobretudo com a catequese dos índios; e nas suas escolas, [...] dominou, como seria

de se esperar, uma orientação religiosa e cristã" (ZILBERMAN, 2012, p.72). Ademais, seguiam o modelo de ensino humanista europeu, sobrepondo-o a singularidade dos índios, mestiços, e até os filhos de portugueses (CEREJA, 2005).

Os jesuítas são expulsos em 1759, e o Brasil proclama a Independência em 1822. O período Brasil Colônia caracteriza-se com poucos avanços para a educação popular, e como relembra Zilberman (2012), há um elevado número de escravos no território, e devido à privação destes de serem alfabetizados, o índice de analfabetismo no Brasil mantém-se alto até o final do século XIX. No ano subsequente, a Constituição de 1824 determinou a criação de escolas primárias, contudo, devido à escassez de recursos, não houve a devida adesão. A primeira iniciativa concreta, como ressalta Cereja (2005), ocorreu em 1837, com a fundação do Colégio Pedro II.

O Colégio passa a ser modelo no que tange a educação, mantendo o ensino humanista, herdado dos jesuítas. Há forte valorização das letras com o ensino da retórica e poética, presente na base curricular do colégio. Neste período ainda não é possível falar no ensino independente de literatura, pois este ainda está atrelado aos estudos de retórica e poética. Sua emancipação se inicia entre 1869 - 1870, quando surge a disciplina "História da Literatura em geral e especificamente da portuguesa e nacional" no currículo do 7º ano do Colégio Pedro II (CEREJA, 2005).

A partir da análise do currículo proposto na época, "[...] há uma clara preocupação em *historiar* a literatura em língua portuguesa, organizando-a com base em dois critérios: o histórico-cronológico e os gêneros literários" (CEREJA, 2005, p.95), tornando plausível e pertinente a semelhança com as práticas de ensino de literatura que foram cristalizadas e reforçadas décadas depois:

[...] o interesse em classificar, distinguir e nomear os objetos de estudo é um fenômeno tipicamente positivista, que surgiu no final do século XIX e se firmou no século XX. O programa de literatura brasileira também guarda forte semelhança com a periodização atualmente praticada nas escolas (CEREJA, 2005, p.97).

A preocupação em *historiar* a literatura perpassa o currículo das escolas, e é a partir de 1890, quando se exclui a retórica e a poética do currículo, que se atribui maior importância ao português, ocorrendo, portanto, uma ascensão da utilização dos livros de gramática. Posteriormente, a Literatura Brasileira deixa de ser conteúdo obrigatório dos exames preparatórios, o que ocasiona sua eliminação do curso secundário. Contudo, em 1925, o ministro João Luís Alves determina que o curso

secundário passa a ter seis anos e determina, ainda, a retomada da cadeira de Literatura Brasileira para ingresso nos cursos jurídicos (CEREJA, 2005).

Após a revolução de 1930, a expansão do ensino se dá com novas políticas para a educação e com a ampliação da rede pública e a organização dos diferentes graus de ensino (ZILBERMAN, 2012). A década de 30 ainda conta com a criação do Ministério da Educação (1931) e do Conselho Nacional do Livro Didático (1938), que examina e avalia os livros didáticos.

A partir de então, a escola ficou proibida de adotar um material didático que não apresentasse na capa um número de registro e o aviso “Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação e Saúde” (RAZZINI apud CEREJA, 2005, p.103).

A regulamentação dos livros didáticos ocorreu por meio do decreto-lei 1.006, em dezembro de 1938, durante o Estado Novo. Gustavo Capanema, então ministro da educação e saúde neste período, propõe uma reforma no ensino que modifica os níveis de ensino, e através do decreto-lei nº 4.244 de 1942 o ensino secundário passa a ser organizado em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos. O ensino de português passa a compor o currículo em ambas as etapas (BRASIL, 1942).

Para o ensino da língua portuguesa, esse foi um período que se caracterizou pela concepção de linguagem como expressão do pensamento. Esta concepção privilegia o aspecto escrito da língua e, considerando o acesso da classe elitizada da sociedade à escola, há um maior número de indivíduos que possuem o acesso às variedades de prestígio da língua. Ocorre, portanto, um ensino massivamente pautado no aspecto prescritivo, despreocupado com a contextualização ou eventuais peculiaridades da língua.

Mais adiante, em 1961, há o surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cuja proposta foi anunciada na Constituição de 1934<sup>1</sup>. Elucidada anteriormente pelo Manifesto dos Pioneiros<sup>2</sup> (1932), a lei 4.024/61 é um

---

<sup>1</sup> Art. 5.º Compete privativamente à União: XIV - traçar as directrizes da educação nacional; (BRASIL, 1934).

<sup>2</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação é um documento cuja origem se dá em meio às revoluções que aconteceram na década de 1930, especialmente no que diz respeito à educação. Organizado por educadores, o Manifesto propõe a definição de uma política nacional de educação e ensino, tendo como um de seus princípios a educação como direito. Nesse sentido, caberia ao Estado fornecer os recursos necessários para a garantia deste direito, contudo, o documento considerava uma sociedade homogênea e democrática, o que não era parte da realidade brasileira, o que impossibilitou sua prática. Ainda assim, possui demasiada influencia em diversos documentos que o sucederam, como o âmbito

documento de notável importância, contudo, há perceptíveis lacunas na proposta, o que não a torna foco para esta pesquisa. É somente em 1971, com a publicação de uma nova LDB, que se observam consideráveis mudanças e implicações para a educação.

## **2.1 A Lei 5.692/71 e seus desdobramentos para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura**

A década de 70 é caracterizada pela expansão acelerada das escolas públicas brasileiras, além da difusão dos estudos superiores (ZILBERMAN, 2012). É neste cenário de tensão, em meio à ditadura militar, que ocorre importante reforma na educação. Em agosto de 1971 é publicada a lei 5.692, apresentando em seu primeiro artigo três objetivos gerais que visam proporcionar: a autorrealização, a qualificação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania.

Dentre as mudanças apresentadas no documento, observa-se a ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos no ensino fundamental, enquanto no ensino médio ocorre uma ruptura na qual as disciplinas foram divididas em dois grupos: um designado como educação geral e outro voltado para o ensino profissionalizante (CEREJA, 2005).

Para o ensino de português propõe mudanças significativas, uma vez que a disciplina compõe, segundo a resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971, o núcleo comum de disciplinas incluído obrigatoriamente nos currículos do 1º e 2º graus, bem como as disciplinas de Estudos Sociais (História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil) e Ciências (Matemática, Ciências Físicas e Biológicas). Incluem-se também, em caráter obrigatório, Educação Física, Educação Artística, Educação Moral e Cívica e Programas de Saúde.

Além de compor o núcleo comum de disciplinas obrigatórias, o ensino de português sofre alteração em seu nome, e passa a ser designada por “Comunicação e Expressão”. Esta mudança implica diretamente na forma como é concebido o ensino da língua, sendo este respaldado pela concepção de linguagem como comunicação. Essa concepção enxerga a língua como um código, portanto, a função do professor é

---

educacional da Constituição de 1934, que mesmo tendo sido tombada pelo golpe ditatorial, tornou-se, assim como o Manifesto dos Pioneiros, um marco no tocante das reformas educacionais e documentos legais. (LEME, 2005).



garantir que o aluno conheça o alfabeto e a gramática a fim de efetivar o processo comunicativo, ora codificando – enquanto emissor – ora decodificando – enquanto receptor – a língua.

O ensino de literatura, contudo, não possui uma identidade concreta, aparecendo subentendido no segundo parágrafo do Art. 4º da lei 5.692 “[...] estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”, sendo este último termo uma alusão ao estudo da literatura brasileira (CEREJA, 2005). Quando mencionado explicitamente no item II do Art. 5º da resolução nº 8 de 1º/12/1971, aparece de maneira fragmentada ao ensino da língua portuguesa, evidenciando uma tendência tecnicista em dividir os conteúdos. Já o parecer 853/71, relacionado às especificações e determinações da LDB, situa o ensino de literatura de maneira que este seja utilizado para apreciar e compreender a história, a civilização e os valores típicos da nação.

Ademais, é legítimo salientar que, acompanhando o processo de reforma aludido e a expansão do ensino, ocorre, conseqüentemente, a necessidade de contratação de mão de obra para atender esse público, e é quando, segundo Cereja (2005), ocorre um afrouxamento nos critérios de contratação. O material didático, que ganhava força época, busca se adaptar ao perfil do professor que está ingressando no mercado de trabalho, e ainda,

[...] consideradas as condições de trabalho do professor no contexto do início da década de 1970, pode-se dizer que o magistério sofreu um sucateamento em diferentes níveis: inchaço e descaracterização do grupo como categoria profissional, achatamento salarial, desprestígio social e, por fim, perda de autonomia e de identidade no espaço de trabalho (CEREJA, 2005, p.59).

A perda da autonomia do professor ocorre quando este assume, por necessidade, um papel de dependência ao livro didático, uma vez que precisa atender a uma demanda bastante heterogênea de alunos, encontrando suporte para suas práticas no material didático. Cabe ressaltar que, nesse contexto, o processo de formação docente era aligeirado para atender a demanda da democratização do ensino, sendo assim, não contemplava todas as dimensões requeridas à docência.

Ainda na década 70 é possível observar que, após a reforma no ensino, há um crescente número de candidatos que buscam ingressar no nível superior e, por decorrência, ocorre uma expansão dos cursos preparatórios para vestibular. A ascensão destes cursos acaba corroborando para a segmentação das disciplinas –

contrapondo-se ao conceito de interdisciplinaridade – na medida em que visa enfatizar aspectos específicos do conteúdo para preparar o aluno para o vestibular. (CEREJA, 2005).

Em relação ao ensino de literatura, é possível observar a tendência em sintetizar o conteúdo, valendo-se, por exemplo, do agrupamento das principais características de um determinado autor ou escola literária, bem como dos fatos históricos mais significativos. A escola regular, aos poucos, passa a aderir alguns dos métodos praticados pelos professores nos cursos preparatórios, além da utilização de livros didáticos, que por sua vez também incorporaram tal procedimento metodológico (CEREJA, 2005).

O final da década de 70 se aproxima, sendo um período caracterizado pela “descompressão do regime militar, na esteira das manifestações públicas de insatisfação com o modelo autoritário de governo e da falência do projeto desenvolvimentista abraçado pelo Estado” (ZILBERMAN, 2008). Além disso, há uma insatisfação que paira sobre a educação brasileira, visto que se passou quase uma década desde a reforma e os resultados ainda se mostram preocupantes.

Observa-se, portanto, na virada da década de 70 para 80, o afloramento de discussões acerca do futuro da escola brasileira, fruto de profissionais insatisfeitos e resultados alarmantes. A respeito dessas discussões, Zilberman (2008) ressalta que é atribuído a literatura a esperança de superar os problemas que vinham sendo vivenciados em sala de aula.

## **2.2 As principais mudanças educacionais na década de 80 e 90, a Lei 9.394/96 e a criação dos PCNs**

O cenário em que o Brasil se encontra é de inquietação, e entre os anos de 1983 e 1984 ocorrem movimentações populares, como a campanha das Diretas Já. Em 1985, com o fim da ditadura militar, o país vive um processo de redemocratização que tem como marco inaugural a promulgação da constituição de 1988. Conhecida, também, como Constituição Cidadã, reconhece os direitos sociais<sup>3</sup> e democratiza o acesso à educação na medida em que a viabiliza e assegura gratuitamente enquanto

---

<sup>3</sup> Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

direito de todos e dever do estado. Sua vigência perdura até os dias atuais, sendo eventualmente atualizada por meio de emendas.

Nota-se, nesse mesmo contexto, uma forte tendência neoliberal em voga, tendência esta que influencia – além da economia – a política e a educação. O ideal neoliberal de mercado defende, entre outras coisas a:

[...] prevalência da iniciativa privada; flexibilização das relações trabalhistas e desformalização e informalização nos mercados de trabalho; corte dos gastos sociais, eliminando programas e reduzindo benefícios; supressão dos direitos sociais; arrocho salarial/queda do salário real (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012 p.111).

É possível observar que, com o aumento das privatizações, a descentralização do poder do Estado (Estado mínimo) reforça o abismo social e corrobora para um elevado nível de analfabetismo no Brasil, acompanhado de altos índices de evasão escolar.

A preocupação com a educação neste momento parte do pressuposto que esta é a peça chave para inserir a economia nacional na disputa econômica, buscando acompanhar o patamar superior a industrialização. Em contrapartida, não ocorre o investimento necessário para que se forme mão de obra adequada a fim de atender às novas demandas econômicas da globalização.

Na medida em que a globalização coloca o mundo em uma mesma agenda econômica (OLIVEIRA, 2010; DALE, 2004 apud DAMBROS; MUSSIO, 2014), ela evidencia a demasiada desigualdade existente nos países subdesenvolvidos, como o Brasil. Na intenção de reparar esse problema, acontece em 1990, na Tailândia, a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, reunindo 157 países para discutir os rumos da educação nos países com os piores indicadores educacionais e traçar metas.

Uma das soluções resultantes da Conferência foi o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993-2003), no qual o Brasil se compromete a universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo. O Banco Mundial tem participação neste processo na medida em que financia a educação de países em desenvolvimento como o Brasil. É válido ressaltar, entretanto, o interesse camuflado diante das mudanças propostas, visto que ao investir na educação está se investindo em mão de obra mais bem qualificada.

É possível notar importantes acontecimentos no efervescer dos anos 90 e, a fim de firmar o rumo que a educação estava tomando, é aprovada a nova LDB, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. A Lei 9.394 é publicada em 20 de dezembro de 1996, entendida como o:

[...] conjunto das preocupações que [...] envolviam a sociedade brasileira: espírito de participação democrática, formação para a cidadania e qualificação profissional para atender às exigências do mercado de trabalho no contexto da globalização (CEREJA, 2005).

Apesar do interesse em proporcionar uma educação profissionalizante para os alunos, é possível notar a preocupação da Lei 9.394/96 com a pluralidade dos indivíduos que ingressam na escola, como observado no artigo de número 26, mencionado anteriormente, a fim de atender uma sociedade diversificada.

No que tange o ensino de Português no ensino médio, sua menção se dá no artigo 36, especificamente no inciso I: “compreensão do significado [...] das letras e das artes; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

Em suma, a versão reformulada da LDB propõe um novo olhar para a educação, e como ressalta Cereja (2005), o objetivo é que o aluno “aprenda a aprender”, pois o profissional que a reforma busca formar deve saber não apenas a dimensão técnica, mas que desenvolva a capacidade de se adaptar à novos contextos, bem como a desenvoltura para comunicar-se e adaptar-se às novas tecnologias.

Ao final da década de 90 é publicado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), destinados ao ensino fundamental. Cereja (2005) afirma que a proposta do documento, articulado em torno dos quatro pilares fundamentais propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), busca romper com os velhos paradigmas da educação. O objetivo do documento, como fica explicitado em sua introdução, é auxiliar o professor na execução de seu trabalho, sendo visto como um:

Instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento de aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático (MEC, 1997).

A publicação dos PCNs é um marco nas reformas educacionais que ocorreram na década de 90. Em 1999 foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM). O documento, que também propõe uma reforma no ensino, incita uma formação geral que se opõe à formação específica e fragmentada da maneira como ocorria nas décadas anteriores. Ambos os documentos rompem com a tradição educacional e dispõem ferramentas para a quebra com esse vínculo conteudista e fragmentado.

### **2.3 O ensino de Literatura pós-década de 90: o que dizem os documentos legais**

Após a publicação da LDB 9.394/96 diversas mudanças fizeram-se necessárias. É divulgado, como supramencionado, no ano seguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), e dois anos depois sua versão para o Ensino Médio.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (1999) compõe o conjunto de reformas educacionais que ocorreram na década de 90. O documento é dividido em quatro partes, sendo elas: as Bases Legais; Linguagens; Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e, por fim, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Daremos ênfase à Parte II, cuja finalidade é “delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dentro da proposta para o Ensino Médio” (BRASIL, 1999, p. 4).

O ensino de Língua Portuguesa se situa na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que também engloba as disciplinas de Língua Estrangeira, Educação Física, Educação Artística e Informática. A Literatura, por sua vez, aparece inserida dentro da disciplina de Língua Portuguesa, sendo associada às práticas de leitura e produção textual. Os PCNEM se apresentam de maneira crítica quanto ao ensino descontextualizado e a dicotomia em Língua e Literatura (com ênfase a literatura brasileira).

Segundo Cereja (2005), os PCNEM apresentam uma proposta supostamente inovadora no que tange ao ensino de língua e literatura, mas esta não é implementada, não oferecendo possibilidades para que as escolas e professores repensem, efetivamente, suas práticas pedagógicas. São levantados

questionamentos importantes a serem discutidos – como, por exemplo, o conceito de texto literário –, porém o documento não apresenta respostas ou soluções para tais inquietações.

Para Cereja (2005), a insatisfação com o documento torna-se quase unânime, pois além de sua insuficiência teórica e prática e da ausência de alternativas que solucionem as problemáticas apontadas, também carece quanto ao ensino de literatura no ensino médio que, por ser uma “novidade”, não ganha o devido destaque, sendo “apenas mais uma entre as linguagens que se incluem na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. (CEREJA, 2005, p. 114).

A fim de complementar o documento de 1999, é publicado em 2002 os Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCN+).

Retomando princípios e objetivos expostos nos PCNEM e nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, o documento reafirma a orientação cognitivista dos documentos anteriores ao destacar a importância das competências e habilidades para o desenvolvimento do estudante, a partir de três eixos essenciais: “Representação e Comunicação”, “Investigação e Compreensão” e “Contextualização Sociocultural” (CEREJA, 2005, p. 117).

Com relação ao ensino de literatura, os PCN+ também apresentam algumas lacunas, e parece assumir um posicionamento diferente em relação ao seu antecessor. Segundo os PCNEM, os conteúdos tradicionais do ensino da língua, como história da literatura, “são deslocados para um segundo plano [...] e a literatura integra-se à área de leitura” (MEC, 2002, p.18) com a finalidade de fomentar a formação de leitores. Para os PCN+, no entanto, o enfoque se dá de maneira diferente, e o ensino da história da literatura aparece indiretamente em trechos como:

O aluno deve saber, portanto, identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. [...] A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas. No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história da literatura [...] (MEC, 2002, p. 65- 66).

Há, no entanto, uma preocupação com a contextualização do ensino para além da memorização de características históricas e literárias, além da atenção especial à formação de leitores. Ou seja, apesar de trabalhar com a história da literatura, assume-se uma postura que não a coloca como função central do ensino,

desfazendo-se da “tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos” (BRASIL, 2002, p. 71).

Cereja (2005) reforça que as propostas divergem em alguns momentos no que tange o ensino de literatura. Além das diferentes formas de abordarem o ensino de história da literatura, há também diferenças acerca do cânone. Ambos os documentos não deixam claro seus posicionamentos. Os PCNEM fazem críticas quanto a pouca discussão sobre o cânone nas salas de aula, mas não abordam uma revisão das obras consagradas. Já os PCN+, apesar de propor a leitura de obras clássicas, não retomam nem aprofundam as discussões a respeito do cânone.

Apesar disso, considerando os documentos de maneira ampla, eles possuem grande relevância, sobretudo para compreensão do papel que a literatura assume dentro de sala de aula. As aulas de literatura passam a ser compreendidas pelo trabalho com o texto literário, com enfoque para a formação de leitores.

Outro documento, este mais recente, que também se faz importante para a compreensão do ensino da literatura em sala de aula durante os próximos anos, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A discussão para sua formulação se iniciou em meados de 2013, e teve sua última atualização homologada em 14 de dezembro de 2018, contemplando agora todas as etapas da educação básica.

Diferente dos PCNs, que são de natureza indicativa, a BNCC é um documento de caráter normativo, que visa integrar a política nacional da educação básica. Outro ponto que difere os documentos é a proposta curricular.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 475).

A organização curricular deve ocorrer pautada na base e nos indicativos formativos, mas cabe às redes de ensino formularem seus currículos. Há uma maior autonomia para esse processo de formulação, o que aparentemente é positivo, mas nos permite uma análise mais profunda neste momento.

A literatura aparece, assim como nos PCNs, inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, seccionada no componente de Língua Portuguesa. A BNCC articula a disciplina em campos de atuação, sendo eles: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa,

campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. A literatura, por sua vez, aparece inserida no campo artístico-literário (BRASIL, 2018).

Dentre as sete competências específicas da área de Linguagens, a Literatura é diretamente contemplada apenas em uma:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 490).

Nota-se que a literatura é abordada de maneira concisa, difundida como uma ferramenta para desenvolver a competência leitora. No excerto percebe-se que ela é entendida como uma das diferentes linguagens, e se localiza próxima a esfera cultural e artística, promovendo o contato dos estudantes com as mais diversas manifestações (culturais e artísticas) a fim de analisá-las esteticamente, organizando-as e comparando seus estilos e épocas.

Ao analisar o campo específico em que a literatura está inserida (campo artístico-literário) percebe-se a presença de uma concepção instrumental da literatura, pois nota-se que um dos objetivos que permeiam seus estudos é a formação do leitor literário.

É efetivamente importante que se formem leitores literários. Todavia, a função que o documento atribui à literatura não contempla a dimensão estética do texto literário, que transcende orientações didáticas, contribuindo para a formação humana. Nesse sentido, o ensino de literatura [...] pode vir a exercer um papel coercitivo quando incorporado [...] a interesses pragmáticos e indiretos, como são aqueles que a escola [...] acaba servindo” (ZILBERMAN, 2012, p. 20).

Além do caráter instrumental assumido no ensino de Literatura, identifica-se fragilidades relacionadas às práticas de formação do leitor. Segundo Kleiman (2002) a literatura e os textos literários são, muitas vezes, tratados enquanto instrumentos de leitura pautados na decodificação, sem análises e discussões aprofundadas sobre o literário e sua dimensão estética e humana.

As aulas de leitura não devem ser, portanto, uma mera ação decodificadora do texto, como nos alerta Kleiman (2002). Há, segundo a autora, um falso conceito de



interpretação construído pelo livro didático, cujo objetivo acaba sendo apenas a busca por informações no texto.

Uma outra prática que passa por leitura, que não é apenas decodificação, [...] consiste em solicitar uma opinião dos alunos sobre um assunto logo após a "leitura" do texto, sem sequer ter discutido o assunto tal como ele é tratado pelo autor. Nessa prática a atividade de "interpretação" precede à leitura (KLEIMAN, 2002, p. 21).

Incorporando a afirmação feita por Kleiman (2002), é necessário reiterar que o ensino de literatura e a formação de leitores não pode se limitar a ação decodificadora ou interpretativa de textos e escolas literárias, precisa ir além, e contemplar a dimensão estética e humana da literatura, que oportunizam a construção de sentidos e "amplia o nosso entendimento de nós mesmos, como indivíduos, como seres sociais e como seres humanos" (PROENÇA FILHO, 2017, p. 147).

Nessa perspectiva, o ensino de literatura deve transpor seu cunho educacional e social e descortinar todo um universo humanístico e humanizador que não são contemplados na BNCC.

### 3 LEITURA, LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR: ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEPÇÕES

Após as discussões cunhadas sobre o ensino de literatura foi possível perceber as diversas mudanças sofridas no decorrer dos anos, e como o contexto em que o ensino está inserido pode influenciar tanto nas percepções como nas práticas pedagógicas que envolvem a literatura. Mas, afinal, o que é literatura?

Essa não é uma pergunta recente, quanto menos passível de uma única resposta. As respostas são muitas porque são concebidas em momentos distintos, e é por esse mesmo motivo que "Um texto pode vir a ser ou deixar de ser literatura ao longo do tempo" (LAJOLO, 2001, p. 13).

Posto isso, pensemos a respeito dos autores de tais respostas tão provisórias. Afinal, quem detém o poder de proclamar o que é e o que não é literatura? De acordo com Lajolo (2001), para que uma obra seja considerada literatura ela precisa, primeiramente, ser aprovada pelos canais competentes. Destes, pode-se citar alguns setores como a Academia Brasileira de Letras, a crítica e até mesmo as editoras. Contudo, entre as esferas que se responsabilizam por atribuir tal caráter literário às obras encontra-se a escola, cuja importância é primordial.

A escola é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avaliadora e de fiadora *do que é literatura*. Ela é uma das maiores responsáveis pela sacralização ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética - exercida em nome do bom gosto - sobre a produção literária (LAJOLO, 2001, p. 19).

É na escola que se tem o primeiro contato com o texto literário e, por esta razão, torna-se importante conhecer e compreender as concepções de literatura que vem sendo propagadas por esta instituição.

Segundo Lajolo (2001), a tradição literária como prática educativa vem sendo semeada e cultivada há séculos pelas civilizações, como é observado pela própria origem etimológica da palavra literatura, derivada do latim [*litterature*], que "por sua vez, deriva-se de outra palavra igualmente latina: *littera*, que significa *letra* [...]. Já se delineia aí uma relação estreita entre literatura e escrita" (LAJOLO, 2001, p. 29). Além de ser uma característica que nos distingue do restante dos seres vivos, nos distingue enquanto seres humanos, ao passo que os povos sem escritas eram

considerados inferiores, bárbaros. Nesse cenário, o prestígio da literatura se dá por esta significar poder e domínio sobre outros povos por meio da linguagem.

As transformações começam acontecer após o século XVIII, quando a palavra literatura passa a sugerir um significado mais próximo do que é utilizado hoje. Segundo Zilberman (2012), ainda no século XVIII observa-se uma reivindicação por parte da burguesia ascendente que desejava impor à sociedade as ideias iluministas, e por meio da valorização do livro, enquanto instrumento cultural, utilizá-lo como arma contra a nobreza feudal. Apoiados no exercício do raciocínio, buscavam abolir o prestígio da magia e da religião.

Os iluministas inauguram, de um lado, o racionalismo contemporâneo que confere à ciência uma importância até aí desconhecida por ela; de outro, uma ideologia da leitura baseada na crença de que a educação, a que se tem acesso pela aquisição do saber acumulado em livros, é a condição primeira de uma bem-sucedida escalada social. Dessa maneira, o ingresso do indivíduo na vida comunitária coincide com o momento em que ele começa a frequentar a escola e aprender a ler (ZILBERMAN, 2012, p. 17).

Dentre os pressupostos resultantes do iluminismo destacam-se o predomínio do racionalismo e da investigação científica, a valorização do conhecimento intelectual e a conscientização do poder transformador da educação. Neste cenário, a leitura assume um papel de suma importância para a obtenção do conhecimento, e a literatura passa a ser sua grande aliada nesse processo.

Contudo, Candido (2004), ao se posicionar sobre o papel da literatura na formação do homem, parte de outra premissa, e ressalta o papel paradoxal que a literatura pode vir a exercer:

De fato [...], há “conflito entre a ideia convencional de uma literatura que *eleva* e *edifica* (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 2004, p. 176).

Assim, na perspectiva de Candido (2004) a literatura transcende e vai além do caráter educativo ao qual muitas vezes é reduzida. A potencialidade de atuação no subconsciente e no inconsciente que a literatura possui proporciona ao homem uma experiência humanizadora, legitimando sua necessidade à nossa espécie. Nesse sentido, Candido (2004) defende a literatura como direito humano, pois

compreendendo-a como bem incompressível para o homem, torna-se essencial sua existência para que haja equilíbrio social.

A literatura proporciona, por meio das palavras, uma experiência íntima com nós mesmos, colaborando para “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 de beleza [...]” (CANDIDO, 2004, p. 180).

Lajolo (2001), ao posicionar-se sobre o que é literatura entende-a, antes de mais nada, como “uma situação especial de uso de linguagem que, por meio de diferentes recursos, sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome” (LAJOLO, 2001, p. 35). É, portanto, por meio das palavras e da sua construção que uma obra se torna – ou não – literária. As concepções de Candido (2004) e Cosson (2018) vão ao encontro desse pressuposto.

[...] o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com sua organização. [...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário [...] se torna ordem; e por isso o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido (CANDIDO, 2004, p. 178).

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração de potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo com outra atividade humana (COSSON, 2018, p.16).

Partindo dessa premissa, entende-se o porquê de o estudo da literatura estar inserido na área de linguagens, que envolve, entre outros estudos, o da gramática e da produção textual. É por meio da palavra que a literatura permanece na tradição cultural de um povo, e é também por meio dela que uma obra pode ser reconhecida como literatura ou não.

Tais concepções e diferentes modos de conceber e compreender o que é literário e o que é o ensino de literatura estão anunciadas no estudo desenvolvido por Cereja (2005). Esse estudo objetivou identificar o que é aprender e ensinar literatura na perspectiva de alunos e professores do ensino médio de instituições públicas e privadas.

Em seu estudo ele aplicou questionários com questões norteadoras a fim de investigar ambos, alunos e professores, sobre suas percepções do que é literatura,

as metodologias que normalmente permeiam o curso de literatura, etc. No entanto, nota-se certa incoerência nas respostas, principalmente das professoras. Porém, esses desvios são compreensíveis quando inseridos no contexto escolar de um curso de literatura.

Ao questionar os alunos sobre o que eles entendiam por literatura é possível notar que, para a maioria dos alunos, a literatura é vista apenas como uma disciplina escolar. Na sequência, as demais respostas fornecidas pelos estudantes são as que definem a literatura como *arte da palavra* e como *expressão dos sentimentos e pensamentos*. Contudo, chama a atenção o fato de 22% dos alunos não terem respondido essa pergunta (CEREJA, 2005, p.24).

Uma possível leitura para esse resultado, no qual um expressivo número de alunos não conseguiu ou não quis responderá a essa pergunta, seria que as aulas de literatura não estão atingindo seu objetivo. Essas respostas, quando confrontadas às fornecidas pelas professoras, mostram que há uma dificuldade em definir o que é literatura por parte das próprias professoras.

Cereja (2005) aponta que apenas uma das professoras definiu literatura associando-a “à arte e a seu objeto básico, a palavra. As demais respostas são vagas, genéricas, imprecisas e, de modo geral, associam a literatura às experiências humanas e à cultura em geral” (CEREJA, 2005, p. 37).

Quando questionadas sobre a importância de ensinar literatura, as respostas das professoras também carecem de clareza. Apesar de todas reconhecerem a importância da literatura na escola, as respostas ficaram mais no âmbito cultural e artístico. Uma das professoras apoia a importância do ensino no fato de que “*muitas vezes, o alunado terá, no ensino médio, a única oportunidade de conviver com os tipos de obras estudadas. [...]*” (CEREJA, 2005, p. 37). Apenas uma professora reconheceu “entre outras funções, que o ensino de literatura tem o compromisso de formar leitores de textos literários” (CEREJA, 2005, p. 37).

As respostas imprecisas fornecidas pelas professoras refletem igualmente nas respostas dos alunos. Um número expressivo de estudantes entende que as aulas de literatura servem para “*aprender a ler textos literários e conhecer melhor a cultura e o mundo que fazemos parte*”, e também “*aprender as principais características das obras, dos escritores e dos períodos literários*” (CEREJA, 2005, p. 25).

Quando questionadas a respeito do desenvolvimento das aulas de literatura, as professoras afirmam valorizar os seguintes itens: “*compreender as*

*relações entre o texto literário e a época em que ele foi escrito; relacionar o texto literário com o mundo de hoje; desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e interpretar textos literários” (CEREJA, 2005, p. 38).*

Contudo, há um desencontro com as respostas dadas pelos alunos, pois “boa parte dos alunos (média de 34,2%) entende que as professoras valorizam mais as “características” de autores e movimentos literários” (CEREJA, 2005, p. 39), e tal posicionamento só foi assumido explicitamente por uma das professoras.

A pesquisa, realizada por Cereja (2005), comprova a forte valorização da historiografia literária e a demasiada preocupação com a lista de leituras obrigatórias para o exame vestibular. Esses fatores contribuem para que as aulas de literatura se tornem um depósito de informações sobre autores e os períodos literários, e a apropriação equivocada da literatura, que por sua vez passa a ser vista apenas como um componente curricular.

Ao abordar o processo de escolarização da literatura, Cosson (2018) retrata uma relação nada amistosa entre literatura e educação.

Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI. A multiplicidade dos textos, a onipresença de imagens, a variedade das manifestações culturais, entre tantas outras características da sociedade contemporânea, são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual (COSSON, 2018, p. 20).

Essa percepção da literatura como desnecessária ao ambiente escolar provoca uma recusa também nos estudantes, que por sua vez estão cada vez mais adeptos ao modelo de comunicação instantânea que lhes proporciona acesso rápido e fácil à informação. O abismo entre a literatura e o aluno tem sido reforçado pelo sistema quando este compreende os livros como um produto elitizado que, portanto, não deveria ser de acessível circulação.

Nessa concepção a literatura passa a ser vista como um produto, desconsiderando sua função humanizadora. Esvaziada de sentido, a literatura passa a ser descartável no ambiente escolar. É preciso que ocorra a reivindicação desse direito, da literatura enquanto direito humano, e para que sua continuidade no ambiente escolar ocorra enquanto experiência, faz-se necessário a ressignificação de práticas pedagógicas que favoreçam a apropriação da literatura pelo processo de letramento literário.

### 3.1 Literatura e a formação do leitor: o letramento literário em pauta

Tendo em vista o rumo que o ensino de literatura tem tomado desde seus primórdios, percebe-se que cada vez mais alunos e professores vêm sendo distanciados dos propósitos que incluem a literatura como componente curricular. Cereja (2005), em sua pesquisa, apresenta que, tanto para os alunos como para os professores ainda há certa dificuldade em conceituar e compreender a importância de estudar e ensinar literatura.

Retomando as questões levantadas até aqui, é possível delinear dois grandes desafios para o professor no que concerne o ensino de literatura. Há tanto uma dificuldade em delinear o próprio conceito de literatura, quanto a sua inserção no ambiente escolar. Cosson (2018) e Cereja (2005), por meio de suas pesquisas e experiências cotidianas com o ensino de literatura, confirmam tal premissa.

Para entender tal premissa, retomemos a pesquisa realizada por Cereja (2005). Os alunos, quando questionados sobre como seria uma aula ideal de literatura, fornecem respostas que demonstram seu anseio por aulas que incluam debates e discussões sobre as obras lidas, aulas mais dinâmicas, que estabeleçam relações com outras representações artísticas, como o cinema, música, teatro, etc. Essas respostas confirmam que a forma como a literatura vem sendo ensinada não tem garantido o contato com sua função fundamental, ou seja, “de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2018, p. 23).

Nesta perspectiva, Cosson (2018) também evidencia a necessidade de ressignificar o ensino de literatura e, para que se atinja tal objetivo, ele propõe a apropriação do texto literário por meio do letramento literário. Este, por sua vez, é o processo de sistematização do ensino da literatura no qual a leitura do texto literário, juntamente à construção coletiva de sentidos, promove o ensino significativo da literatura. Assim sendo,

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2018, p. 47).

Vale ressaltar ainda, que um dos objetivos do letramento literário é a construção de uma comunidade de leitores. Esta comunidade possui demasiada relevância para o desenvolvimento das práticas, visto que possibilita a ampliação do repertório dos alunos para que estes se apropriem do texto literário construindo, de forma conjunta, seus sentidos.

Para que se compreenda com maior clareza a proposta de Cosson (2018), será apresentado as sequências que compõem a sistematização do ensino de literatura. Antes de expô-las, é preciso ressaltar que o “objetivo é apresentar duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico” (COSSON, 2018, p. 48). Portanto, não devem ser adotadas de forma engessada, são apenas exemplos de como combinar algumas das diversas possibilidades que o letramento literário permite.

A primeira etapa, chamada de sequência básica, é composta por quatro passos, sendo eles a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação. A seguir, os passos estão descritos com maior precisão.

Sendo o passo inicial, a *motivação*, segundo Cosson (2018), consiste em preparar o aluno para entrar no texto de maneira lúdica e não tradicional. Esse momento é primordial para o desenrolar da sequência básica, visto que estabelece a primeira relação do leitor com o texto que será lido em seguida. É importante salientar que a motivação exerce influência na leitura, portanto, cabe ao professor delimitá-las de modo que o aluno permaneça ativo nesse processo, não esgotando suas interpretações.

A segunda etapa da sequência básica é a *introdução*, que pode, inclusive, acontecer juntamente (na mesma aula) com a motivação, visto que ambas não devem se alongar. Essa etapa destina-se a apresentação do autor e sua obra de modo conciso, selecionando apenas informações e elementos que o professor julgar relevante para o primeiro contato com a obra. Também é importante sua apresentação física, caso seja um livro, uma vez que este é composto por diversos elementos paratextuais como a capa, contracapa, orelhas, etc, que auxiliam a levantar hipóteses nesse momento introdutório da sequência.

Em seguida, insere-se a *leitura*, etapa destinada efetivamente à leitura da obra. Segundo Cosson (2018), é essencial que nesse momento a leitura seja feita de modo acompanhado, pois pressupõe um direcionamento a fim de que se cumpra um objetivo. Além disso, o acompanhamento permite que os alunos exponham suas



dificuldades, sejam elas com relação ao vocabulário, ou até mesmo o ritmo de leitura. Esse acompanhamento se dá por meio dos chamados intervalos, momento em que o professor intervém com atividades específicas, que se correlacionam com o texto principal. Contudo, é importante que os intervalos não utilizem um tempo maior do que o destinado à leitura, de modo que não se perca o foco da atividade.

O momento concretizador dos passos supramencionados é também a última etapa da sequência básica, denominado *interpretação*. Entendendo a complexidade dessa etapa, Cosson (2006) propõe pensá-la em dois momentos: um interior e outro exterior.

O momento interior, de natureza decodificadora, é o encontro do leitor com a obra. Apesar de ser um momento íntimo entre ambos, leitor e obra, deve-se compreender que “trata-se de um processo afetado pelo que se fez antes e se faz durante a leitura” (COSSON, 2018, p. 65). Ou seja, há uma fusão entre os elementos construídos com o aluno, mas também os que ele já carrega consigo enquanto leitor. Dessa maneira, Cosson (2018) entende que, mesmo que íntimo, esse primeiro momento continua sendo um ato social.

Já o momento externo é o da materialização da interpretação, ou seja, é imprescindível a realização do registro a fim de que se compartilhe a interpretação realizada individualmente e que, ao compartilhar com os outros leitores, se amplie os sentidos já construídos. “Esse trabalho requer uma condução organizada, mas sem imposições. Não cabe, por exemplo, supor que existe uma única interpretação ou que toda interpretação vale a pena” (COSSON, 2018, p. 66). Nesse sentido, o professor deve garantir ao aluno a oportunidade de refletir sobre a obra lida, e de maneira coerente, externalizar essa reflexão de modo que se estabeleça diálogo entre os leitores, criando, portanto, uma comunidade de leitores.

A segunda etapa da sistematização é a chamada sequência expandida, cujo objetivo é dar continuidade ao que é proposto na sequência básica.

A sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola (COSSON, 2018, p.76).

As três primeiras etapas da sequência básica se mantêm presentes na expandida, com ressalva para algumas pequenas incrementações. Para a etapa da *introdução*, Cosson (2018) propõe três diferentes formas de apresentar a obra aos

alunos, podendo ser combinadas com a introdução tradicional. A respeito da etapa da *leitura*, nota-se que há uma necessidade maior em estabelecer intervalos de leitura, sendo estes momentos tanto de verificação, como também de enriquecimento da leitura do texto principal. “Buscamos de forma intencional trazer a leitura de textos diversificados para os intervalos a fim de mostrar ao professor que não há limites ou imposições rígidas na seleção de textos” (COSSON, 2018, p. 83).

A *interpretação*, última etapa da sequência básica, se subdivide em dois momentos na expandida: *primeira e segunda interpretação*. A *primeira interpretação* é o momento destinado a apreensão global da obra, seu título, o impacto que ela gerou, etc. Cosson (2018) ressalta ainda, que esse momento deve ser visto por ambos, professor e aluno, como um momento de resposta à obra. Nesse sentido, disponibilizar “uma aula para essa atividade sinaliza, para o aluno, a importância que sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário” (COSSON, 2018, p. 84).

A etapa que segue é a *contextualização*. Segundos Cosson (2018), é comum observar que a concepção de contexto literário seja associada unicamente à fatores históricos, em um esquema de causa e consequência. Para o autor, “esse tipo de relação “tende a pecar pelo excesso de generalidade ou pela singularidade da explicação” (COSSON, 2018, p. 85). Sugere-se, portanto, uma contextualização na qual se leia a obra dentro do contexto que a obra traz consigo.

Dessa maneira, toda vez que leio um livro, estou também lendo seu contexto, simplesmente porque texto e contexto se mesclam de tal maneira que resulta inútil estabelecer fronteiras entre eles (COSSON, 2018, p. 86).

A contextualização proposta pelo letramento literário implica no aprofundamento da leitura por meio do contexto que é oferecido pela obra. À vista disto, Cosson (2018) elucida que o número de contextos é, teoricamente, limitado, e apresenta, inicialmente, sete tipos de contextualização. São elas: teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática. É importante ressaltar que essas são sugestões de contextualização, o professor possui a liberdade de ampliá-las, dividi-las e reconfigurá-las. Segundo Cosson (2018), a contextualização enquanto etapa do letramento do literário vislumbra a ampliação da leitura do texto de forma consciente e consistente. É importante que a contextualização ocorra por meio de pesquisas, sempre planejada e orientada pelo professor, e posteriormente

materializada através de seminários, debates, exposição de imagens, encenação, etc. É possível que, ao realizar essa etapa, o professor combine mais de uma contextualização, a depender dos resultados obtidos na *primeira interpretação*. A contextualização, portanto, sucede da *primeira interpretação* e prepara os alunos para a *segunda interpretação*.

Segundo Cosson (2018), a *segunda interpretação* objetiva a leitura aprofundada de um dos aspectos da obra. Esse filtro será resultado das escolhas feitas na etapa anterior, a contextualização. A interpretação pode ocorrer de duas formas: direta ou indireta. No caso da indireta, a contextualização e a interpretação acontecem separadamente. Caso opte-se pelo modo direto, integram-se as duas etapas e realizam-se como se fossem uma única atividade (COSSON, 2018, p.92). Cosson (2018) destaca ainda, que independente da escolha do professor, é essencial a realização de um registro final, evidenciando o aprofundamento da leitura.

A última etapa da sequência expandida leva o nome de *expansão*. Esse momento, bem como revela seu nome, é de expansão das possibilidades que a obra proporciona. Tendo em vista os trabalhos realizados durante a sequência expandida, a *expansão* procura articular diálogos com textos que precederam ou são contemporâneos à obra. Desse modo, Cosson (2018) pontua que:

O trabalho da expansão é essencialmente comparativo. Trata-se de colocar as duas obras em contraste e confronto a partir de seus pontos de ligação. Isso pode ser feito com a comparação imediata entre as duas obras ou ser desenvolvido de maneira semelhante à sequência básica (COSSON, 2018, p. 95).

Tal proposta, defendida por Cosson (2018), redimensiona o ensino de literatura ao passo que favorece práticas dialógicas que viabilizam a construção do sentido e a apropriação do literário. Contudo, a experiência enquanto aluno da educação básica, e a recente experiência durante os estágios supervisionados evidenciou que o ensino de literatura segue centrado em práticas instrumentais, que não reconhecem e, por sua vez, não valorizam o caráter humanizador, intrínseco a literatura.

Foi possível perceber, a partir das pesquisas realizadas por Cereja (2005) e Cosson (2018), o despreparo dos professores com relação ao ensino de literatura. Nesse sentido, verifica-se que a formação acadêmica do professor possui demasiada

influência, tanto para fins pessoais como profissionais, atuando diretamente sobre a experiência que irá proporcionar a seus alunos por meio da literatura.

Identifica-se que não apenas a educação básica influencia o ensino superior, como também o caminho inverso se faz igualmente influente. A fim de compreender a mútua influência entre ensino básico e ensino superior, percebe-se que as respostas para tais inquietações não estão em outro lugar senão a universidade. Os questionamentos originam-se no seguinte âmbito: quais são as influências da graduação na formação do professor de literatura? A academia tem se comprometido a inserir metodologias para o ensino de literatura? O Letramento Literário está presente na matriz curricular dos cursos de Letras?

Nesse sentido, foram delineados objetivos a fim de investigar as propostas curriculares dos cursos de Letras buscando identificar como as questões relacionadas à prática do ensino de literatura estão estruturadas e, ainda, se a concepção adotada nas disciplinas discute a proposta do Letramento Literário.

## 4 METODOLOGIA

Como observado nas discussões levantadas no decorrer deste trabalho, a relação entre ensino e literatura perpassa gerações. Através das pesquisas feitas por Cereja (2005), dos relatos de Cosson (2018), e até mesmo da experiência enquanto aluna do ensino superior, percebe-se as diversas implicações que a formação acadêmica do professor exerce em sua prática pedagógica, principalmente no que tange o ensino de literatura.

Compreendendo a complexidade do assunto, propusemo-nos a buscar respostas para as nossas inquietações diante da formação do professor de literatura na graduação. Nesse sentido, percebemos que uma pesquisa documental contemplaria nosso objetivo, depreendendo qualitativamente como as instituições de ensino superior fomentam as práticas de ensino de literatura. Dentro desta perspectiva, elegemos como objeto de estudo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras.

Para a análise mais precisa, elencamos três PPCs de diferentes instituições públicas de ensino superior que oferecem o curso de Letras, sendo duas do estado de São Paulo e uma do estado de Minas Gerais. A fim de manter a integridade das instituições, ao referirmo-nos a elas, utilizaremos os nomes instituição 1, instituição 2 e instituição 3. Os documentos selecionados estão disponíveis virtualmente, e foram acessados pelo site das respectivas universidades.

Assim sendo, nossa análise parte da pesquisa documental, na qual o documento escrito é a principal fonte de exploração (CELLARD, 2008). É, pois, um método de coleta de dados no qual busca-se minimizar eventuais influências do pesquisador diante do sujeito e dos acontecimentos pesquisados. Contudo, é primordial ressaltar que:

O documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina. A informação, aqui, circula em sentido único; pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares (CELLARD, 2008, p. 295).

Nesse sentido, é imprescindível destacar eventuais limitações durante a pesquisa. De qualquer forma, posto nosso objeto de estudo e a metodologia utilizada para analisá-lo, segue a análise preliminar do documento.

A princípio, faz-se necessário uma breve contextualização sobre o objeto de estudo. A matriz curricular está inserida dentro do Projeto Pedagógico do Curso, que por sua vez, é o documento responsável por apresentar a concepção do curso. Composto essencialmente por elementos como o objetivo do curso, perfil do egresso, carga horária das disciplinas e atividades, informações sobre o estágio, avaliação e matriz curricular. É imprescindível ressaltar também, que se faz essencial na formulação do PPC, a presença das orientações expressas pelas diretrizes legais, sendo essas o amparo para a (re)formulação dos documentos institucionais.

Os documentos das instituições 1, 2 e 3 datam, respectivamente os anos de 2008, 2016 e 2017. Nota-se que o documento mais antigo – da instituição 1 – difere-se dos demais, pois não inclui a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. A resolução preconiza, entre outras coisas,

Princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015, p. 2).

Com relação a instituição 1, o documento utilizado para a análise é o qual não é feita alusão a resolução supramencionada. Caso haja uma versão mais recente do documento com a incorporação dessa, não está disponível nos meios digitais da universidade.

No que tange a escrita dos documentos, percebe-se que estes foram organizados de acordo com os interesses das instituições. Os organizadores são, em sua maioria, professores do próprio curso.

Em suma, os três documentos elencados apresentam os elementos básicos como o perfil profissional do egresso, os objetivos do curso, a matriz curricular e a ementa das disciplinas. Embora também seja um elemento do PPC, a bibliografia das disciplinas aparece apenas no projeto pedagógico da instituição 2, que a insere juntamente aos objetivos e conteúdo programático de cada disciplina.

A literatura, por sua vez, está inserida de maneiras distintas em cada um dos PPCs. As disciplinas que evidenciam a dimensão pedagógica do ensino de literatura são destacadas durante a análise, mas também é válido ressaltar a presença de discussões interessantes na ementa de algumas disciplinas de natureza teórica.

Nesse sentido, será observado de maneira crítica a oferta das disciplinas que abordam a literatura e seu ensino, buscando identificar se abordam o letramento literário em seus componentes.

#### 4.1 O ensino de Literatura na matriz curricular do curso de Letras

A análise dos PPCs dos cursos de Letras das instituições 1, 2 e 3 possibilitou identificar a oferta de disciplinas que abordam o ensino de literatura por meio dos conteúdos previstos nas ementas de cada disciplina e proposta teórico-metodológica das disciplinas.

Construímos quadros individuais para cada instituição de ensino com o intuito de facilitar a visualização de oferta das disciplinas. Seleccionamos apenas aquelas que julgamos relevantes e que contemplam, de alguma forma, o ensino de literatura.

##### 4.1.1 Considerações sobre a instituição 1

**Quadro 1 - Disciplinas relacionadas ao ensino de literatura ofertadas pela instituição 1.**

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	a) Literatura Portuguesa: Do Período Medieval ao Neoclassicismo; b) Formação da Literatura Brasileira; c) Consolidação da Literatura Brasileira; d) Literatura Portuguesa: Romantismo e Realismo; e) A Literatura Brasileira no período moderno; f) Literatura Brasileira: Os Anos Pós-Guerra; g) Literatura Portuguesa: Modernismo à Atualidade; h) Literatura Brasileira: o período contemporâneo; i) Metodologia e Práticas de Ensino da Língua Portuguesa 1; j) Estágio Supervisionado e Orientação Para Prática Profissional em Língua Portuguesa 2.
DISCIPLINAS OPTATIVAS	a) Literatura e ensino

Fonte: elaborada pela autora.

Dentre as disciplinas de caráter obrigatório, chamam atenção as seguintes: “Formação da Literatura Brasileira”; “Consolidação da Literatura Brasileira”; “A Literatura Brasileira no período moderno”; “Literatura Brasileira: os anos pós guerra”

e “Literatura Brasileira: o período contemporâneo”. Como percebe-se, pelo nome que recebem, são disciplinas que se debruçam, prioritariamente, sob a literatura brasileira. Uma característica comum e pertinente a elas, é sua ementa, que inclui o seguinte pressuposto:

Desenvolvimento de atividades pedagógicas a partir de textos desses períodos literários, que levem o aluno a implementar métodos e técnicas de ensino-aprendizagem de Literatura (2008, p. 46).

Tendo em vista que são disciplinas cujo objetivo é promover um referencial histórico-social e cultural de cada período, subentende-se que as atividades propostas estão mais relacionadas com a instrumentalização do aluno diante do conteúdo, do que com a promoção de um (ou mais) método(s) de ensino da literatura.

Já as disciplinas relacionadas à literatura portuguesa, apesar de descreverem como objetivo o desenvolvimento de atividades pedagógicas na área, em sua ementa é proposto somente a produção de antologias poéticas.

As disciplinas “Metodologia e Práticas de Ensino da Língua Portuguesa 1” e “Estágio Supervisionado e Orientação Para Prática Profissional em Língua Portuguesa 2” parecem ser as únicas disciplinas, dentre as obrigatórias, que discutem o ensino da literatura. A primeira objetiva que os alunos “Elaborem, desenvolvam e avaliem atividades de ensino de redação, aspectos gramaticais e leitura de textos da literatura brasileira” (2008, p. 56). Sua ementa preconiza, entre outras coisas, a instrumentalização do professor de língua portuguesa e literatura brasileira e a elaboração de atividades condutoras e avaliativas sobre a leitura. A segunda disciplina, por sua vez, abarca a produção de planos de aula, minicursos e oficinas que serão postas em prática no estágio supervisionado. Em sua ementa, percebe-se que a disciplina se propõe a discutir questões relacionadas “à prática de ensino de Língua Portuguesa, em particular ao ensino de Literatura, nas três séries do Ensino Médio” (2008, p. 62).

No que tange as propostas preconizadas, respectivamente, pelo objetivo e ementa das disciplinas, percebe-se que elas se relacionam com certo grau de complementaridade, visto que em uma o professor é instrumentalizado, e na seguinte, coloca seus conhecimentos em prática por meio do estágio supervisionado. Nota-se o destaque dado à literatura brasileira, excepcionalmente no ensino médio.

Compreendemos que existem certos limites sobre a análise dos documentos, visto que dele não podemos exigir informações suplementares



(CELLARD, 2008, p. 256). Todavia, observa-se que o enfoque dado a tais disciplinas tende a reforçar as práticas de ensino, frequentemente presentes no ensino médio, as quais Cereja (2005) e Cosson (2018) pontuam como uma abordagem historicista da literatura, limitando-se “à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente em sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária” (COSSON, 2018, p. 21).

Contudo, merece destaque no projeto pedagógico da instituição 1 a disciplina intitulada “Literatura e ensino”. A proposta da disciplina descrita em sua ementa parece ser promissora, vide trecho:

A Metodologia do Ensino de literatura em seus vários aspectos (histórico, social e estético) para aplicação a alunos do ensino fundamental e médio: A história da literatura portuguesa e brasileira na formação do professor; aplicação de métodos de análise do texto literário na escola. Elaboração e desenvolvimento de planos de ensino em literatura. Análise das propostas de ensino de literatura, presentes nos livros didáticos. Elaboração de material didático sobre literaturas de língua portuguesa, voltado para o ensino fundamental e médio (2008, p. 54).

Apesar de não fazer alusão ao letramento literário, a descrição feita pela ementa vai ao encontro de seus pressupostos visto que proporciona ao graduando tanto a dimensão histórica, como a social e estética do ensino de literatura. Também proporciona ao aluno a oportunidade de elaborar e desenvolver planos de ensino em literatura. No entanto, sua oferta é de natureza optativa (de caráter prático), disponível para os alunos matriculados no 7º período.

#### **4.1.2 Considerações sobre a instituição 2**

Diferentemente da instituição 1, que decidiu revisar a identificação das disciplinas que anteriormente eram nomeadas por sua área (ex.: Literatura Portuguesa I), a instituição 2 mantém esse tipo de identificação, pois aborda ambas, literatura portuguesa e brasileira, em um único componente curricular. Outra diferença entre as instituições de ensino é o fato de não haver nenhuma disciplina optativa na matriz curricular da instituição 2. Neste caso, todas as disciplinas são de cunho obrigatório. É imprescindível destacar também, que o PPC da instituição 2 possui, além da ementa, os objetivos, o conteúdo programático e a bibliografia (básica e complementar) das disciplinas, delineando com maior precisão os anseios do curso

diante de sua matriz curricular. Para melhor compreender as implicações dos fatores mencionados, observemos o quadro e a análise que o complementa.

**Quadro 2 - Disciplinas relacionadas ao ensino de literatura ofertadas pela instituição 2.**

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	a) Estudos literários I; b) Literaturas em Língua Portuguesa I; c) Literaturas em Língua Portuguesa II; d) Literaturas em Língua Portuguesa III; e) Literaturas em Língua Portuguesa IV; f) Prática de ensino da Língua Materna I; g) Prática de ensino da Língua Materna II; h) Literatura infanto-juvenil.
DISCIPLINAS OPTATIVAS	-

**Fonte:** elaborado pela autora.

Apesar de a disciplina “Estudos literários I” pertencer à área da teoria literária, seu primeiro módulo parece incorporar discussões interessantes para formação do professor de literatura. A apresentação feita na ementa aponta para o trabalho reflexivo sobre o conceito de Literatura e sua função sociocultural. Além disso, também aborda os principais gêneros literários e sua problematização. Seus objetivos e conteúdo programático comprovam o que é prescrito pela ementa. Sua bibliografia, como é esperado, elucida a natureza teórico literária da disciplina. Apesar de não contemplar integralmente o ensino literatura, a disciplina exerce demasiada influência na formação do graduando, tendo em vista as reflexões que propõe sobre a Literatura.

As disciplinas de “Literaturas em Língua Portuguesa” I, II, III e IV são voltadas para a instrumentalização do graduando. Embora haja uma padronização ao descrever suas ementas e objetivos, vale destacar alguns pontos interessantes sobre as disciplinas. No campo dos objetivos das quatro disciplinas encontramos o item:

Aplicar os conhecimentos sobre a estética dos movimentos literários estudados e a relação cultura-literatura-sociedade no ensino de literatura na educação básica (2016, p. 101).

Dentro de conteúdo programático se repete outro item: “Abordagens metodológicas no ensino de literatura” (2016, p. 102). Não é possível afirmar se os itens realmente possuem conexão um com o outro, todavia, deduz-se que discutem

alternativas para a abordagem da literatura na educação básica não apenas pelo viés estético, mas também depreendendo sua relação com a sociedade, visto que esta é de natureza simbiótica. Cosson (2018) destaca que “A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2018, p. 17).

Pensando nas disciplinas de natureza pedagógica, são duas as que contemplam as práticas de ensino, intituladas: “Prática de ensino da Língua Materna I” e “Prática de Ensino da Língua Materna II”. A ementa de ambas é muito semelhante, exceto pelo enfoque atribuído a cada uma. A primeira centra-se no ensino médio, enquanto a segunda volta-se para o ensino fundamental.

O componente curricular aborda análise metodológica de material didático, preparação de aulas práticas, discussão sobre avaliação da aprendizagem, embasado em teorias sobre ensino de língua materna e documentos oficiais [...] (2016, p. 90).

Todavia, percebe-se que não são feitas menções diretas para o trabalho com o literário em nenhuma das disciplinas. Destacam-se apenas as breves menções feitas no campo do objetivo e do conteúdo programático, respectivamente: “discutir sobre o ensino de literatura”, “ensino de literatura”.

A disciplina intitulada “Literatura infantojuvenil” parece ser a proposta mais promissora para a formação do professor de literatura na matriz curricular da instituição 2. A ementa elucida discussões acerca da chamada literatura infantojuvenil, sua conceituação, função instrumental na formação do imaginário infantil e juvenil e aplicação pedagógica.

Salientam-se ainda os seguintes objetivos: “Refletir criticamente sobre o papel pedagógico da literatura, sobretudo na formação de leitores”; “Trabalhar textos de literatura infanto-juvenil em contextos pedagógicos” (2016, p.144). Esses são indícios de que a literatura é discutida em seu âmbito pedagógico, contribuindo para a formação de professores de literatura. Além disso, são destinadas 71,25 horas para sua realização, perfazendo 95 aulas durante o semestre.

A grande problemática pertinente a esse componente curricular é que sua estrutura, que tende a reforçar a divisão que a escola faz entre literatura infantojuvenil e literatura sem adjetivo, como coloca Cosson (2018). Tal segmentação:

Termina contribuindo para o bem conhecido vácuo existente entre os números de publicação de obras da literatura infanto-juvenil e da literatura

“adulta” mostrando que os leitores daquela não se transformam em leitores desta, como se, uma vez “formado” o leitor, a literatura já não tivesse razão para fazer parte da sua vida (COSSON, 2018, p. 20).

A presença da literatura infantojuvenil fragmentada em um documento recente (2016), como o da instituição 2, evidencia que tal prática continua sendo alimentada na educação básica.

#### 4.1.3 Considerações sobre a instituição 3

A instituição 3 possui uma organização diferente das apresentadas anteriormente pelas instituições 1 e 2. É imprescindível que o aluno, ao ingressar no curso de Letras desta universidade, curse as disciplinas do Núcleo Comum (NC).

**Quadro 3 - Disciplinas relacionadas ao ensino de literatura ofertadas pela instituição 3.**

NÚCLEO COMUM	a) Seminário de leitura: literatura brasileira; b) Seminário de leitura: outras literaturas de língua portuguesa; c) Seminário de leitura: literatura clássica.
DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	d) Literatura brasileira I; e) Literatura brasileira II; f) Introdução à Literatura Portuguesa; g) Fundamentos metodológicos do ensino de português: prática do ensino de leitura; h) Fundamentos metodológicos do ensino de português: literatura.
DISCIPLINAS OPTATIVAS	-

Fonte: elaborado pela autora.

Os seminários de leitura, presentes no quadro, correspondem a 3 das disciplinas que compõem o NC. Localizam-se nos primeiros semestres visto que têm como objetivo proporcionar ao aluno de Letras tanto os fundamentos da linguagem e suas literaturas, como também ampliar seu repertório de formação geral e cultural (2017, p. 43). A ementa das disciplinas é a mesma, direcionando apenas a qual literatura se refere (clássica, brasileira ou portuguesa):

Encontros de leitura nos quais os alunos são estimulados e orientados a interagir criticamente com obras consideradas fundamentais para a Literatura Brasileira, a trocar impressões sobre elas, a avaliar o grau de sua relevância, a formular e a testar hipóteses interpretativas. Experiência compartilhada de leitura em suas muitas dimensões: desde a primeira

aproximação com as obras, passando pelo exercício de diferentes modos de indagá-las, até o entendimento do caráter abrangentemente cultural e histórico dessa experiência (2017, p. 103).

Nessa perspectiva, são disciplinas de extrema importância para o contexto acadêmico, visto que um dos maiores desafios “para que se efetive o letramento literário nos cursos de Letras é mediar a formação de alunos não leitores” (OLIVEIRA; SOUZA E ARAÚJO, 2018). Nota-se que a “experiência compartilhada de leitura” proposta pela ementa vai ao encontro do que Cosson (2018) adota como princípio do letramento literário: a construção de uma comunidade de leitores.

No 3º e 4º período do curso os alunos são introduzidos às disciplinas específicas de literatura (Literatura Brasileira I e II e Introdução à Literatura Portuguesa). Destaca-se o espaço cedido à literatura brasileira em comparação à portuguesa. Esse fato tende a reforçar a crítica levantada anteriormente, feita por Cereja (2005) e Cosson (2018) diante do ensino centralizado na literatura brasileira, que ocorre especialmente no ensino médio.

Mais adiante, no 5º e 6º períodos, os alunos se deparam com as disciplinas de Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português. Ao abordar a Prática do Ensino de Leitura, a ementa apresenta a seguinte estrutura:

Leitura como prática social. Aspectos sociocognitivos da leitura. Formação de leitores na educação básica. Leitura no livro didático de língua portuguesa. Leitura e multiletramentos. Múltiplas linguagens da formação de leitores. Leitura nos documentos oficiais. A relação entre leitura, escrita, oralidade e análise linguística (2017, p. 95).

Essa percepção dialoga diretamente com o que Cosson (2018) elucida em seus pressupostos teóricos. O autor acredita que, mesmo quando acontece de maneira individual, a leitura se torna uma atividade social. Nessa perspectiva “O significado deixa de ser uma questão que diz respeito apenas ao leitor e ao texto para ser controlado pela sociedade”, portanto, “Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (COSSON, 2018, p. 40).

No que diz respeito à disciplina de “Fundamentos Metodológicos do Ensino de Português: Literatura”, tem-se pela primeira vez uma ementa que menciona, de forma explícita, o letramento literário.

Letramento literário, formação de leitores e escolarização. Conceituação e estatuto da literatura na escola. Aspectos históricos e sociológicos da leitura literária. Práticas de leitura literária entre outras modalidades de leitura. Arte, pedagogia e mercado na literatura. Produção de textos literários e análise de obras. Análise, organização e produção de materiais pedagógicos relativos a projetos de formação de leitores literários em sala de aula, na biblioteca e na comunidade. Leitura literária, multiletramentos e multiculturalidade. Interculturalidade na formação literária (2017, p. 95).

Tal componente contempla de forma ampla os pressupostos de Cosson (2018) sobre o letramento literário. A ementa incorpora tanto as práticas de leitura literária, como a produção de textos literários e análise de obras. De forma sucinta, são as etapas do letramento literário, que incluem tanto a leitura, como a escrita e a construção de sentido para as obras. Tendo em vista o trabalho desenvolvido nas disciplinas “Seminário de Leitura” e “Prática do Ensino de Leitura”, o graduando encontrará grande facilidade para realizar as propostas do letramento literário presentes nesta disciplina.

Em suma, apesar de ceder maior espaço à literatura brasileira, a instituição 3 demonstra maior preocupação com a formação leitora de seus alunos, incitando a criação de uma comunidade de leitores. Além disso, ao incluir o letramento literário em sua ementa, proporciona aos alunos o contato direto e significativo com a literatura, formando não apenas professores, como também leitores competentes.

Diante da análise feita sobre propostas curriculares, as ementas das disciplinas e as referências bibliográficas, foi possível perceber que, embora apresente diferentes propostas para o ensino de literatura, não são todas instituições que se comprometem a proporcionar uma abordagem significativa para o ensino de literatura. Apenas a instituição 3 torna viável, por meio da organização curricular, uma abordagem metodológica que proporciona aos alunos o contato efetivo com a leitura literária.

As disciplinas voltadas para a prática de ensino das instituições 1 e 2 mostram que, apesar de preocuparem-se com a formação do graduando propondo o desenvolvimento e aplicação de atividades metodológicas, não demonstram interesse em sua formação leitora. Essa percepção fica clara quando comparados os PPCs das instituições 1 e 2 com o da instituição 3. Esta última demonstra demasiada preocupação em formar não apenas para o ofício, mas para a vida. Ao incorporar os pressupostos do letramento literário em sua matriz curricular, a

instituição 3 demonstra que é possível e que há espaço para a sistematização do ensino de literatura no ensino superior.

É válido destacar ainda, que a percepção sobre literatura delineada pelas instituições 1 e 2 parecem servir ao que Zilberman (2012) critica sobre o curso de Letras:

[...] o curso de letras, porque orientado para o mercado de trabalho, ainda que aviltado, formula uma concepção de literatura, de um modo ou de outro, pragmática e intermediária. Pragmática, porque o conteúdo da aprendizagem é determinado pelo que se pode ou se deve lecionar; intermediária porque instrumento daquela aprendizagem (ZILBERMAN, 2012, p. 255).

Para a autora, há um descompasso entre o que dizem os programas curriculares, e que se efetiva na prática. Ao mesmo tempo em que é defendido a autonomia da literatura, essa autonomia é abafada pela visão histórica, que “converte a história em cronologia e enumera nomes de obras, autores, estilos, [...] os quais são apreendidos porque tema de docência posterior, segundo um processo interminável de reprodução” (ZILBERMAN, 2012, p.255).

A universidade, quando se abdica de contemplar a função humanizadora inerente à literatura, tende a reproduzir as práticas cristalizadas que tanto critica na educação básica. Quando não proporciona o contato direto com o literário, com a leitura social, forma professores que, caso não possuam prévio gosto pelo literário, raramente o desenvolve na graduação.

“É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (COSSON, 2018, p. 30). É desta percepção que nasce a importância e a necessidade em incorporar o letramento literário, tanto na educação básica, como na educação superior.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das pesquisas realizadas foi possível compreender de que maneira o ensino de literatura ocorre na educação básica e superior, e a mútua influência que ambos proporcionam para a formação do docente do curso de Letras. A literatura, por sua vez, assume um papel secundário no que diz respeito à formação de leitores, seja qual for a etapa de ensino. As abordagens metodológicas parecem tomá-la como ponto de partida, mas em algum momento isso se perde, e a literatura é incorporada como pretexto para discorrer sobre um período da história, construir uma produção textual ou desenvolver habilidades interpretativas. Essas são possíveis alternativas para com o texto literário, mas quando acontecem de maneira descontextualizada, a literatura é esvaziada de sentido, tendo sua função reduzida a um instrumento de trabalho.

Tanto as experiências pessoais e as vivenciadas no estágio de observação, quanto os resultados da pesquisa de Cereja (2005) e os relatos de Cosson (2018) demonstram que o ensino de literatura permanece centrado em práticas que não contemplam o valor humanizador que a literatura detém. Na graduação esse movimento se repete, e a análise dos PPCs comprova que as práticas cristalizadas na educação básica são os frutos de uma formação fortemente baseada nos aspectos estilísticos e históricos da literatura. Pouco se fala em formar leitores, tampouco se formam leitores na graduação.

Nesse sentido, o letramento literário torna-se uma alternativa para a apropriação da literatura de modo que esta passa a ser incorporada objetivando a formação de uma comunidade de leitores, envolvendo diretamente o contato com a leitura literária. Apesar de Cosson (2018) descrever a abordagem a partir da ótica da educação básica, observou-se a possibilidade de adaptá-la e inseri-la na educação superior, como bem fez a instituição 3 por meio de sua organização curricular. É por meio do letramento literário que a literatura ganha forma e sentido, pois seu significado não é dado ou encontrado, é construído. Desse modo, o letramento literário, quando incorporado na matriz curricular e praticado pelo professor, possibilita e assegura o direito à literatura, defendido por Candido (2004), e proporciona sua função humanizadora ao leitor.



## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Márcia Maria de Melo; OLIVEIRA, Simone da Silva; SOUZA, Edilson Alves de. Letramento literário no curso de Letras: desafios e caminhos. **Revelli**, Inhumas-GO, v. 10, n.1, p. 243-260, maio 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6546>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em: 6 maio 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 6 maio 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 6 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692. 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CASTANHO, Ana Paula Belomo. **O ensino de literatura e a formação de professores em curso de Letras**. 2012. Dissertação (Mestrado) Curso de Letras, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/94052>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura. São Paulo: Anual, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Reunião Científica Regional da ANPED**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. p. 1-15. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/656-1.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.

DUARTE, Cristina Rothier; FORMIGA, Girlene Marques. Ensino de literatura: formação docente e de leitores. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 27, n. 2, p. 173-190, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/39958/21611>. Acesso em: 27 jul. 2020.

GOMES, Rosivaldo. As concepções de linguagem e o ensino da língua materna: um percurso. **Letras Escreve**, Macapá, v. 3, n. 1, p. 41-46, 2013. Disponível em: [https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/534/pdf\\_225](https://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/534/pdf_225). Acesso em: 27 jul. 2020.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **RBEP**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 255-272, 10 out. 1984. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Texto\\_Paschoal\\_Lemme.pdf](https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Texto_Paschoal_Lemme.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2018.

PROENÇA FILHO, Domício. **Leitura do texto, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. As leis orgânicas do ensino. In: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 153-165.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. A legislação complementar das reformas do ensino profissional. In: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 165-169.

ZILBERMAN, Regina. O papel da Literatura na escola. **Via Atlântica**, Porto Alegre, n. 14, p.11-22, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376/54486>. Acesso em: 6 maio 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.