

TENDÊNCIAS DO ENSINO DE LITERATURA NAS LICENCIATURAS EM LETRAS

*TENDENCIAS EN LA ENSEÑANZA DE LITERATURA EN GRADO EN LITERATURA*

*LITERATURE TEACHING TRENDS IN LANGUAGES AND LITERATURE COURSES*



Caio Augusto Martins FURTADO<sup>1</sup>  
e-mail: caio.martins@unesp.br



Sérgio Fabiano ANNIBAL<sup>2</sup>  
e-mail: sergio.annibal@unesp.br

### Como referenciar este artigo:

FURTADO, C. A. M.; ANNIBAL, S. F. Tendências do Ensino de Literatura nas Licenciaturas em Letras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024127, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18955>



| Submetido em: 22/01/2024  
| Revisões requeridas em: 17/03/2024  
| Aprovado em: 05/04/2024  
| Publicado em: 21/10/2024

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis – SP – Brasil. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras.

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis – SP – Brasil. Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação. Professor/Orientador do Programa de Pós-Graduação em Letras. Doutorado em Educação (UNESP).

**RESUMO:** O presente artigo, por meio de pesquisa documental e das análises de Planos de Ensino (PE) de licenciaturas em Letras de universidades públicas, visa a adentrar as concepções de ensino de literatura adotadas na formação docente. Assim, essa investigação se posiciona com o intuito de compreender como o ensino de Literatura está representado no campo das Letras e como esses documentos pedagógicos podem moldar a formação de professores da área, partindo de distintas concepções teórico-metodológicas. O objetivo desse artigo é, então, identificar e classificar as tendências que emergem dos documentos analisados, para melhor visualizar o funcionamento da interface Literatura e Educação. Dentre os resultados, caracterizam-se três tendências e um elemento transversal, comum a todas as categorias. Como considerações finais, os autores ressaltam a importância da análise empreendida para elucidar as lógicas internas dos campos educacional e das Letras, e suas possíveis ressonâncias a partir da formação de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Ensino de literatura. Planos de ensino. Currículo de Letras.

**RESUMEN:** Este artículo, a través de la investigación documental y el análisis de los Planes de Enseñanza (PE) de las titulaciones en Letras de las universidades públicas, pretende profundizar en los conceptos de enseñanza de la literatura adoptados en la formación del profesorado. Así, esta investigación pretende comprender cómo el campo de la Literatura entiende la enseñanza de la literatura y cómo estos documentos pedagógicos pueden configurar la formación de docentes del área, a partir de diferentes conceptos teórico-metodológicos. El objetivo de este artículo es, por tanto, identificar y clasificar las tendencias que emergen de los documentos analizados, para visualizar mejor el funcionamiento de la interfaz Literatura y Educación. Entre los resultados se caracterizan tres tendencias y un elemento transversal, común a todas las categorías. Como consideraciones finales, los autores destacan la importancia del análisis realizado para dilucidar las lógicas internas del campo educativo y de la Literatura, y sus posibles resonancias en la formación docente.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores. Enseñanza de literatura. Planes docentes. Plan de estudios de literatura.

**ABSTRACT:** This article, through documentary research and analysis of Teaching Plans (PE) of Bachelor's degrees in Languages and Literature of public universities, aims to enter the conceptions of literature teaching adopted in teacher education. Thus, this investigation is positioned in order to understand how the field of Literature understands the teaching of literature and how these pedagogical documents can shape the education of teachers in the area, based on different theoretical-methodological conceptions. The objective of this article is, therefore, to identify and classify the trends that emerge from the analyzed documents, in order to better visualize the functioning of the Literature and Education interface. Among the results, three tendencies and a transversal element, common to all categories, are characterized. As final remarks, the authors emphasize the importance of the analysis undertaken to elucidate the internal logics of the educational and language fields, and their possible resonances from teacher education.

**KEYWORDS:** Teacher education. Literature teaching. Syllabuses. Literature curriculum.

## Introdução

Este artigo, redigido com base em pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), objetiva contribuir para as discussões acerca das representações do ensino de literatura no Brasil. Dessa forma, catalogamos, para analisar, os planos de ensino (PE) de disciplinas de cursos de Licenciatura em Letras de universidades públicas, cujo conteúdo tratasse, em alguma medida, do ensino de literatura e/ou da relação entre literatura e educação, constituindo um inventário com os itens desses planos, a saber: objetivos, conteúdos programáticos, ementas e bibliografia. Isto feito, foram delineadas as tendências que emergiram dos documentos pedagógicos em questão.

Ao discutir sobre o ensino de literatura no contexto brasileiro, recorreremos a pesquisas recentes para ratificar a hipótese de que há impasses da formação docente; do ensino da história da literatura; do trabalho com o texto literário; e da distância entre o discurso oficial e os problemas do professor, como vemos em Oliveira (2008). Além disso, um dos dilemas a serem destacados é a concepção de ensino de literatura que está, segundo a autora, incutida em muitos docentes, ou seja, a de que a exposição de dados biográficos dos escritores, junto de fatos de historiografia literária, seriam o suficiente para compreender a literatura; a outra questão apontada por Oliveira é a que surge no ensino por meio do trabalho com fragmentos literários, o que impossibilitaria a exploração plena das potencialidades do texto.

Logo, a partir do exposto pela pesquisadora, temos a ideia de que o trabalho docente se concentraria em fatos e elementos laterais ao texto em si, tangenciando-o, podendo, inclusive, instrumentalizá-lo. Isso dito, a literatura não se coloca no centro do ensino com seus próprios sistemas, suas complexidades, suas formas, seus estilos e suas construções, mas é utilizada para enfatizar outras preocupações didáticas, como a gramática, a ortografia e a história.

A atenção voltada aos acessórios do texto literário e não ao seu cerne pode impedir a mobilização do capital cultural voltado, especificamente, ao campo literário (Bourdieu, 1998). É possível, portanto, pensar que o contato que os alunos têm com a literatura quando não mobilizam esse capital parece ser, como ilustra o mito da caverna de Platão, o mesmo que o homem tem com as sombras do mundo externo de dentro do claustro.

Rezende (2017), por sua vez, ratifica a discussão sobre a utilização de elementos laterais ao próprio texto, e afirma que o professor, quando se posiciona como transmissor de dados históricos acerca de períodos literários, descola-se da leitura literária e, ao invés de vincular-se à ideia formadora de Candido (2012), referente à função humanizadora da literatura, acaba por perpetuar a relutância dos estudantes com as aulas de literatura.

Assim, para compreender o caminho que leva uma parcela de professores a esse descolamento, é substancial acessar os planos de ensino das universidades que os formam, com o intento de conhecer as representações (Chartier, 1991) que eles têm a respeito do ato de ensinar literatura e o papel que o texto literário desempenha no desenrolar do processo de construção dos saberes.

Ao tratarmos do ensino de literatura, temos que, necessariamente, vincular essa ideia ao currículo, que entendemos como “[...] uma forma de representação que se constitui como sistema de regulação moral e de controle [...]” e que “[...] tanto é produto das relações de poder e identidades sociais, quanto seu determinante”, tal qual definido por Lopes e Macedo (2002) quando tratam do pensamento curricular brasileiro.

Tendo isso em vista, é essencial compreender de que forma esses documentos podem trazer um entendimento sobre uma perspectiva curricular mais ampla e abrangente sobre o ensino de literatura, uma vez que eles podem compor uma parte dessa perspectiva; talvez, essas peças curriculares (planos) nos deem índices sobre tendências e influências no que concerne a esse instrumento cultural que, como Lopes e Macedo bem dizem, determinam ou são determinantes de um poder, que ao nosso ver influencia diretamente no planejamento e na implementação de ações pedagógicas.

Após discutirmos, de forma introdutória, o ensino de literatura e suas relações com a ideia de currículo, com o apoio de conceitos estruturantes de Chartier e Bourdieu, asseveramos a importância da investigação em documentos oficiais e pedagógicos para se entender os fluxos dos campos Educacional e das Letras, no tocante a uma didática da literatura. Em seguida, passamos, neste artigo, à metodologia, à discussão e às considerações finais.

## Metodologia

Os planos de ensino que serviram de fonte para este artigo, por integrarem os Projetos Pedagógicos dos respectivos cursos a que estão vinculados, caracterizam-se como documentos do tipo oficial e integraram aquilo que Laurence Bardin (1977, p. 95) nomeia como pré-análise do conteúdo, etapa em que se faz “[...] a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação [...] dos objetivos e a elaboração de indicadores [...]”. Cabe salientar que esses documentos pedagógicos foram selecionados pelos seguintes descritores: *ensino de literatura*; *literatura e ensino*; e *literatura e educação*; o que se justifica pelo argumento de Ludke e André (1986) ao versar sobre a unidade de registro, subtipo da unidade de análise; melhor dizendo, é

necessária a seleção de segmentos específicos - no caso, os termos supracitados - com intuito de verificar sua frequência para que haja um processo coerente de análise do conteúdo.

No primeiro momento, buscou-se catalogar os planos de ensino das disciplinas cuja temática é o ensino de literatura, a fim de acessar suas tendências. Em seguida, constituiu-se *corpus* para pesquisa a partir da catalogação realizada nos cursos de licenciatura em Letras de trinta universidades públicas brasileiras, contemplando as cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). Enumeramos, ainda, os autores presentes nas bibliografias dos planos, para sublinhar e discutir os principais conceitos de ensino de literatura presentes nesses documentos e categorizar as metodologias e vertentes teóricas neles utilizadas.

Os procedimentos metodológicos utilizados se pautaram pela Análise Documental, de caráter qualitativo, de acordo com Ludke e André (1986); ademais, houve articulação em conjunto com o arcabouço estabelecido por Laurence Bardin (1977) a respeito da referida Análise de Conteúdos, com foco na noção de categorização.

No sentido de organizar os dados coletados nesses documentos, elaboramos um protocolo de análise, com destaques às informações específicas que nos forneciam materialidade verbal e semântica para entendermos as formas pelas quais o ensino de literatura nas disciplinas específicas dessas licenciaturas estavam estruturadas. A título de organizar o volume de informações levantadas e resguardar a identidade, evitando nomear as Instituições de Ensino Superior, optamos por distinguir os documentos em ordem numérica, acrescidas da letra P: P1, P2, ... até P22.

A partir de levantamento documental nas universidades públicas brasileiras, indicamos apenas as que contavam com disciplinas sobre ensino de literatura, o que totalizou doze instituições. Assinalamos que, das vinte e duas disciplinas encontradas, dez são optativas e doze são obrigatórias.

Dentre os trinta planos selecionados, apenas nove continham bibliografia completa, isto é, com obras descritas que nos permitissem estabelecer categorias. Nesse universo de documentos, porém, três foram identificados como sendo referentes a disciplinas pedagógicas: o P14; o P17; e o P18. Assim sendo, optamos, para este texto, em nos debruçar sobre seis planos de ensino da área específica de Letras, identificados como P2; P13; P16; P20; P21; e P22.

A constituição do *corpus* da pesquisa que gerou este artigo nos forneceu dados referentes aos autores utilizados nas disciplinas sobre ensino de literatura nas diferentes universidades e, também, uma perspectiva desse ensino. Sendo assim, para entender mais como essas tendências de ensino se sustentam, passaremos a discutir como elas se apresentam e disputam um espaço

no campo das Letras. A fim de sustentar essa discussão, explanaremos a recorrência do uso desses autores, as opções de ensino de literatura e as categorias emanantes dessas indicações autorais e metodológicas. Com isso, apontamos caminhos em direção a tipos de didáticas ou pensamentos metodológicos sobre o assunto.

## Resultados e Discussão

No sentido de apresentar os dados coletados ao longo da pesquisa e analisados, optamos por estabelecer categorias, de acordo com as elaborações de Laurence Bardin, pois a categorização dos planos de Ensino contribuiu para a compreensão das tendências literárias e pedagógicas utilizadas nesses documentos pedagógicos.

Assim, chegamos a três categorias: a. *Ensino de Literatura e Literatura Infantil*; b. *Ensino de Literatura e Crítica Literária*; e c. *Ensino de Literatura e suas Práticas*. Ademais, notamos a necessidade de se estabelecer a presença de um elemento transversal, que faz um caminho de atravessamento dos planos, ao qual nomeamos *Leitura de Literatura*.

Na categoria “Ensino de Literatura e Literatura Infantil” foram alocados os planos de ensino que compreendem a discussão do Ensino de Literatura por um viés que prioriza a Literatura Infantil e se preocupa, especificamente, com um público que está nos primeiros anos da Educação Básica. Dito isso, os planos identificados como P2 e P20 correspondem a essa concepção e têm, em suas respectivas bibliografias, obras que enfatizam esse recorte. Logo, são neles que se encontram menções a Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar; Nelly Novaes Coelho; Maria Dinorah; Lúcia Pimentel Góes; Tania Rosing; Regina Zilberman e Ezequiel da Silva; Jean Piaget; Betty Coelho; dentre outros.

Enquanto o P2 é mais sutil em seus objetivos e na ementa, se referindo de forma ampla ao ensino de literatura e mobilizando essa especificidade da categoria nos textos elencados nas referências bibliográficas, o P20 se mostra mais explícito quanto ao nicho infanto-juvenil, mencionando-o na instância dos objetivos, do conteúdo programático e da ementa. Nos conteúdos propostos, inclusive, 2 dos 3 tópicos elencados suscitam a questão do ensino de literatura infanto-juvenil como uma ênfase dessa disciplina específica das Letras.

A relação entre Literatura e Literatura Infantil para Coelho, autora de destaque nesses planos, é vista da seguinte maneira:

Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra.

Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...] (Coelho, 2000, p. 27).

A partir disso, é possível dizer que há um vínculo entre Coelho e Candido, também presente nesses planos, ao tratar da humanização da literatura e do papel que tem na formação de cidadãos. Ademais, tais ideias se vinculam a uma das funções previstas pelo crítico para a Literatura, que seria a de suprir necessidades de ficção e fantasia na vida cotidiana dos indivíduos. Isso posto, a formação do leitor literário, na concepção desses documentos pedagógicos se inicia no período da infância e é sobre essa fase que empregam maior atenção.

Notamos um descompasso entre a ementa e a bibliografia do P2, posto que, de um lado, o ementário postula sobre o ensino de literatura no Ensino Médio: “O ensino das literaturas brasileira e portuguesa no ensino médio. Métodos e técnicas. Teorias linguísticas aplicadas ao ensino de literatura” (P2, 2021); e do outro, a fundamentação teórica se põe a explicar questões relativas ao Ensino Fundamental I e aos anos iniciais do Ensino Fundamental II, em que se pode encontrar o público-alvo de obras destinadas ao chamado recorte “infanto-juvenil”. Vale ressaltar que, apesar de sua destacada relevância, não discutiremos, neste artigo, as questões atinentes à conceituação do termo “infanto-juvenil”, preterido, muitas vezes, em favor das noções “infantil” e “juvenil”.

Além disso, outro ponto que destacamos se refere à fricção apontada, pois a fizemos no intuito de chamar a atenção para a importância da redação e disponibilização de documentos pedagógicos, já que é nesse espaço institucional que apresentamos nossas representações sobre o objeto de ensino e aprendizagem e colocamos, muitas vezes, nossas certezas e incongruências, estabelecendo um panorama do que realmente pretendemos com as discussões teóricas e metodológicas.

Em constante diálogo com as formulações epistemológicas da Estética da Recepção, autores como Luiz Costa Lima, e ao Método Recepcional, como Bordini & Aguiar, também se encontram representados nesses planos; logo, questões como a importância da recepção, os vazios do texto e o horizonte de expectativas do leitor tomam centralidade nas discussões propostas. É, ainda, no Método Recepcional, em que o leitor é visto como coautor do texto literário, e em suas etapas ele tem atendido o seu horizonte de expectativas para, em seguida, se deparar com um rompimento, que levará a uma ampliação (ISER, 1996; 1999).

Dessa forma, se concebe o ensino da literatura como um percurso de cinco fases em que o estudante sai de um texto, previamente, conhecido (Jauss, 1994) para uma obra literária desconhecida pelo sujeito. Nesse sistema, o texto não conhecido teria valor estético e seria



emancipador (Bordini; Aguiar, 1993), enquanto a obra já conhecida, por sua vez, é entendida como conformadora, indo ao encontro do que o leitor domina, ou seja, seu universo familiar.

Nesta segunda categoria, intitulada “Ensino de Literatura e Crítica Literária”, que compreende um enfoque na relação entre ensino de literatura e a crítica literária, podem ser acomodados os planos P21 e P22. Esses documentos pedagógicos são sustentados por um arcabouço teórico que lista autores como os brasileiros Flávio Aguiar; João Alexandre Barbosa; Alfredo Bosi; Ecléa Bosi; Antonio Candido; Câmara Cascudo; Marisa Lajolo; Neide Rezende; Luiz Roncari; Maria Thereza Fraga Rocco; Tânia Rosing e Regina Zilberman; e os estrangeiros Theodor Adorno; Roland Barthes; Walter Benjamin; Ítalo Calvino; Wolfgang Iser; Hans Robert Jauss; Vincent Jouve; Anatol Rosenfeld; dentre outros.

O P22 objetiva pensar como essa relação entre ensino de literatura e crítica literária se dá como uma disciplina específica do curso de Letras e como as questões teóricas da literatura contribuem para o processo educacional, mobilizando um olhar crítico sobre o texto, além de acionar uma fortuna crítica sobre a obra; cabe dizer que no momento em que o engendramento pedagógico acerca da obra literária ocorre, temos uma produção de crítica sobre esse objeto estético, suscitada por este arranjo didático.

Já o P21 considera elaborar as questões de ensino de literatura e de crítica literária sob uma ótica voltada ao Ensino Médio, especificamente. Assim, esse plano de ensino atém-se em relacionar metodologias advindas de uma didática consagrada na Educação Básica para ensinar literatura; dessa forma, dizemos que o P21 estabelece diálogo direto com o currículo da Educação Básica, os livros didáticos, ou seja, com um modo de pensar o ensino e a aprendizagem nessa etapa de formação na área de códigos e linguagens.

Ambos os Planos de Ensino são construídos a partir de conceitos de Candido como sistema literário; humanização, que prevê que a literatura “humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (1999, p. 85); e direito à literatura, bem como levam em conta seus pressupostos na análise de textos literários. Todavia, não se restringem a esse autor, mas mobilizam conceitos de Benjamin, como suas teorizações sobre a figura do narrador; de Adorno, que pensa como se elabora a emancipação no contexto educacional e sobre a reprodutibilidade técnica da obra de arte; de Iser e Jauss, com elementos da Estética da Recepção; e de Zilberman, que discorre acerca de crise da leitura na escola. Já a presença de *O Rumor da Língua*, de Roland Barthes, contribui para a construção de um importante cabedal de autores que embasam essas disciplinas e que aqui, especificamente, traz elaborações como,



dentre muitas outras, a da “morte do autor”, da “significação” e da “pertinência” no campo da leitura.

Vale destacar o olhar que Zilberman (1988), presente em P21 e em P22, lança sobre a concepção que rege a presença da literatura na escola - a humanista - que a compreende como um conjunto de modelos estéticos que constituem um patrimônio cultural. Para a autora, a elite é quem cria e quem consome essa produção e, ainda, é responsável por definir o que se pode considerar “literário”. Zilberman afirma que tal noção ainda persiste no campo educacional.

A partir das considerações da autora, pensamos na constituição da noção de cânone e de como os valores canônicos podem ser perpetuados pelo discurso pedagógico. Dessa forma, vemos, também, que o discurso pedagógico, a partir do momento que implementa uma didática que contrapõe e evidencia os fluxos e a circulação da literatura, abre possibilidades de questionar essa perpetuação canônica, dando a oportunidade dos leitores, por meio das ações pedagógicas, de vislumbrar e perceber a grandeza viva expressa no trabalho artístico com a linguagem, em que um dos resultados estéticos é o texto literário.

O diálogo entre obras literárias; a interação entre distintas artes, tais quais a música, o cinema, a literatura, as artes plásticas, o teatro, dentre outras - como evocado pelo conteúdo programático do P22 e pela ementa do P21 -; e a centralidade do contemporâneo e as questões que o circundam constituíram-se em formas de destacada pertinência desta categoria.

Ao atentarmos-nos, especificamente, aos itens listados acima, notamos que o primeiro serve para que o leitor ou estudante compreenda como cada artefato literário elabora um encadeamento de ideias e como reflete uma construção narrativa e/ou poética; podemos acrescentar que há uma lógica ou coerência estrutural e faz-nos lembrar, inclusive, do legado de Todorov em *As Estruturas Narrativas* (2008).

Por sua vez, o segundo aparece para que seja possível entender conceitos como os de adaptação e endereçamento, além de discutir e construir um saber no sentido de perceber quais são as estruturas de uma produção cinematográfica, de uma canção, etc., e quais significações essas obras de distintas materialidades propõem e, ao mesmo tempo, se mantêm um vínculo ou uma interface com o produto literário.

Logo, a terceira forma observada, vinculada ao tempo presente, corresponde ao papel que a literatura assume frente à sociedade contemporânea, descortinando os embates travados nos contextos sociais e culturais e também nos sistemas ou no campo literário.

Destarte, os planos de ensino que serviram para elaborarmos essa categoria compreendem que o ensino de literatura está vinculado à crítica literária e à análise das obras.

Nesse sentido, seria importante considerarmos as perspectivas críticas para o encadeamento didático do texto, o que contribuiria para pensarmos uma especificidade pedagógica voltada ao objeto literário, incluindo, indubitavelmente, o caráter formativo (Candido, 2002) e o seu espaço político e didático no currículo da Educação Básica e dos cursos de Letras. Tudo isso, corroboraria para que o professor de literatura questionasse as particularidades do campo, ou do sistema literário, concernentes à formação do cânone e à compreensão da leitura não apenas como ato individual, mas como de função social, dentre muitos outros aspectos.

Na categoria “Ensino de Literatura e suas práticas” sublinhamos como as concepções de prática aparecem fortemente marcadas em dois planos do conjunto analisado. Assim, compõem essa categoria o P13 e o P16. O primeiro deles, ao tratar da prática, o faz pela perspectiva docente, dando ênfase, na ementa, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Para isso, se vale das reflexões de Cereja (2005), que discorre sobre uma proposta dialógica do ensino de literatura; de Rouxel, Langlade e Rezende (2013), que consideram a Leitura Subjetiva, no tocante a sua contribuição para a formação do leitor literário; e, majoritariamente, de Cosson (2006; 2014), importante teórico do Letramento Literário, que aborda etapas de tratamento do texto literário a fim de promover um acesso, por parte do leitor em formação, a esse objeto estético. Destacamos que, das metodologias citadas em P13 e em P16, a única esmiuçada é o Letramento Literário.

Dessa forma, vemos nos referidos planos o detalhamento do Letramento Literário (Cosson, 2006), que se constitui de Sequências Básicas e Sequências Expandidas, ambas dotadas de quatro passos: uma motivação inicial, um momento introdutório, o espaço da leitura propriamente dita e, ao fim, a sua interpretação. Antes disso, Cosson também aponta para a importância da seleção do texto a ser lido e dos cuidados a se tomar, como a busca pela obra em sua integralidade. Nessa compreensão, pressupõe-se que a leitura é vista como “[...] uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (Souza; Cosson, 2011, p. 103).

O segundo documento, o P16, menciona, na seção ementa, as “práticas curriculares” que versam sobre o ensino de literatura e se preocupam com o modo pelo qual essa aparece no contexto escolar, especialmente, no Ensino Médio. Salienta, ainda, a historiografia, que, de acordo com Rezende (2013), ainda hoje é predominante nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Básico.

Outro ponto assinalado é o que se refere às listas de livros para o vestibular, que ganha reforço com a obra de Claudete Segalin Andrade (2001), em que compreende a discussão acerca dessa cultura estabelecida e difundida entre os estudantes do último ano do Ensino Médio.

Cabe dizer que outros planos de ensino, já encaixados em suas respectivas categorias, citam a noção de prática sob diversas compreensões e de forma recorrente, como é o caso do P2 e do P21, em Ensino de literatura e Literatura Infantil e Ensino de Literatura e Crítica Literária, nessa ordem; todavia, são P13 e o P16, contidos em Ensino de Literatura e suas Práticas, que incorporam a ideia de prática como aspecto central, comumente vinculando as discussões do texto literário à prática em sala de aula.

Podemos apontar uma similaridade na forma como os planos de ensino, reunidos na terceira categoria, versam sobre o Ensino Médio e ponderam sobre uma noção de “aplicabilidade” do ensino de literatura. Vemos nos documentos uma tentativa de ir ao encontro de uma discussão mais atual e arrojada sobre o ensino de literatura, à medida que há a problematização dos seguintes aspectos: a utilização de apenas fragmentos de textos literários, o empenho em contextos históricos em prol da obra literária e o escamoteamento do texto integral.

A presença do Letramento Literário, então, se justifica, segundo essa categoria, como uma maneira de esses documentos apresentarem alternativas para contrapor a vigência da historiografia literária nas salas de aula, por exemplo. Ainda no intento de questionar o *status quo*, mobiliza-se Barthes (1988) para, dentre outras coisas, evidenciar o texto literário e não recair em interpretações calcadas em leituras biográficas das obras; e Calvino (1993), para cotejar as distintas compreensões de cânone literário.

Ao postularmos pela Leitura Literária como um elemento transversal, temos uma particularidade, que se trata de uma característica que perpassa as categorias anteriores. Este atravessamento se dá pela leitura que, ao nosso ver, inclusive, configura-se no elemento estruturante de qualquer metodologia para o ensino de literatura, pois todos os esforços, independentemente dos métodos ou técnicas que se empreguem, são para levar o leitor/aluno ao encontro do texto literário. E na nossa compreensão, a leitura é a habilidade cultural necessária para que esse encontro seja exitoso.

A leitura, no caso a leitura literária, é o lugar que vai fundir o tempo e o espaço no momento do ato de ler, uma vez que ela constitui um fato cultural e, com isso, impregna-se de todas as marcas e usos do seu tempo, tanto no que diz respeito às ações individuais ou coletivas; é um mix do que acontece no contexto sociocultural e de como o leitor se apropria desses fluxos

e movimentações na cultura. Tudo isso reflete na linguagem e na sua relação com o mundo e nem a leitura e nem o leitor escapam desse movimento. Sendo assim, o ensino não está alheio a essas movimentações da cultura e da leitura; o desafio é como, por meio da didática, isso ganha as práticas docentes referentes à literatura.

Em relação aos planos de ensino, notamos um uso transversal do conceito de leitura. Ele aparece sob diferentes formas, emanando de diferentes matizes de pensar a leitura, o que produz uma possibilidade de falarmos em tendências da leitura nos referidos planos. Configura-se, dessa forma, em uma macro categoria, dando o efeito conceitual de “guarda-chuva” em que a leitura como instância de formação do leitor; a leitura como metodologia; a leitura como produto cultural histórico; a leitura como possibilidade de educar a infância, por meio da literatura infanto-juvenil e uma sociologia da leitura por meio da ideia da leitura do mundo. Assinalamos, a seguir, de que forma essas tendências da leitura, nos planos, foram esboçados, principalmente, por meio de referências bibliográficas bem expressivas e marcantes para o assunto.

No P2, ainda que se postule por uma “nova prática de leitura”, o aporte teórico utilizado compõe-se de obras e autores já consagrados, a observar pelas datas de publicação, que remetem às décadas de 70, 80 e 90 do século passado. Abstrai-se um debate sobre a formação do leitor; a recepção dos textos literários; a interface entre literatura e educação; e qual o papel da literatura em sala de aula.

Por sua vez, o P13, além de mobilizar saberes da Leitura Subjetiva (Rezende; Rouxel (2013), é fortemente influenciado pelo Letramento Literário (Cosson, 2006), que prevê a leitura como um movimento individual e social, regido por quatro componentes: o leitor, o texto, o autor e o contexto (Cosson, 2014). A discussão sobre Círculos de Leitura, promovida pelo mesmo autor, também pode ser encontrada nesse plano.

No tocante ao P16, temos as memórias de leitura, amparando-se em Marcia Abreu (2001) como uma referência nas discussões acerca da leitura e da sua história. Nesse contexto, uma discussão sobre a importância da leitura de obras literárias ditas clássicas pode ser observada, com ancoragem no reconhecido texto de Italo Calvino (1993), *Por que ler os clássicos*. A concepção de educação literária também é mobilizada neste documento, a partir das formulações de Leahy-Dios (2000).

Já o P20 se baliza pelas contribuições de Nelly Novaes Coelho, no que diz respeito à leitura de Literatura Infantil. O documento, ainda, menciona João Wanderley Geraldi e suas discussões sobre o texto em sala de aula. Contudo, o destaque para esse plano vai para a

marcante presença de textos literários, com obras de Clarice Lispector e Cecília Meireles, direcionadas ao público infantil, a saber: *O mistério do coelho pensante* e *A mulher que matou os peixes*, de Lispector, e *Ou isto ou aquilo*, de Meireles.

O P21 observa a leitura a partir das contribuições de Lajolo, importante agente do campo para se pensar essas questões, que trata, sobretudo, da ideia de leitura do mundo; da formação da leitura no Brasil e da relação entre os leitores e a leitura em si, além de retomar os conceitos de Zilberman (1986; 1991).

Quanto ao P22, há menções às práticas de leitura e à importância de leitura de poesia em sala de aula, pensando-as pelo viés da Estética da Recepção (Iser, 1999; Jauss, 1994) e pelas formulações de Vincent Jouve (2002). Já a presença da obra *Na sala de aula*, de Antonio Candido, pode indicar uma preocupação em disponibilizar aos futuros professores de literatura caminhos pelos quais eles possam ler e analisar os textos literários.

Em continuidade à questão levantada por nós de tendências de leitura nos planos estudados, nos debruçaremos mais detidamente sobre a ideia de leitura como metodologia. Sendo assim, notamos, nos planos de ensino analisados, a presença de alguns polos norteadores em relação às metodologias que, por sua vez, visam, como resultado final, a leitura, tais como, a Leitura Literária, a Leitura Subjetiva e o Letramento Literário. A Leitura Subjetiva se faz presente, de modo sutil, com suas discussões a respeito do leitor empírico, do leitor real e das subjetividades do sujeito leitor, bem como do seu repertório e de seu percurso sociocultural.

Quanto à Leitura Literária, esses documentos assinalaram um entendimento em concordância com Rezende e Rouxel (2013), em que, para a primeira autora, a ênfase do ato de ler literatura está no aluno e incorpora dimensões da prática social e escolar; já para a segunda autora, a leitura literária implica num movimento da subjetividade dos estudantes, que desponta de formas distintas a depender do nível de ensino em que se encontram, isto é, no Ensino Fundamental, esses leitores/alunos privilegiam seus pontos de vista e suas impressões sobre os textos lidos e, no Ensino Médio, contrariamente, eles se apresentam mais reticentes em expor essas subjetividades, dado ao receio de discordâncias a respeito do que pensam e sentem.

Nos planos, ainda que se trate de leitura de literatura, o conceito como visto por Rezende não é o balizador dos documentos como um todo, mas se mobiliza a leitura conforme a categoria predominante do plano. Explicamos: ainda que se mencione a Leitura Literária, os planos de ensino não se encontram totalmente alinhados a seus pressupostos, visto que alguns deles tratam da questão da leitura com ênfase na figura do professor, sendo poucas as menções à recepção

dos textos literários por parte do aluno/leitor. Quando isso ocorre, podemos pensar em um margeamento das noções de Leitura Subjetiva, por exemplo.

Dessa forma, reiteramos que a importância da leitura, independente das tendências que assuma, apresenta-se em todos os documentos pedagógicos analisados e, por isso, a sua classificação como um elemento transversal se fez necessária. Assim, o conceito de leitura de literatura os perpassa, o que indica sua relevância e até onipresença nesses documentos.

### Considerações finais

Esta pesquisa, ancorada metodologicamente na Análise Documental e de Conteúdo, teve como objetivo compreender, a partir do *corpus* levantado, quais as tendências que orientam o ensino de literatura nos cursos de licenciatura em Letras de universidades públicas brasileiras. Ao utilizar os descritores *ensino de literatura*; *literatura e ensino*; e *ensino e educação* nas plataformas digitais dessas universidades, foram identificados vinte e dois documentos pedagógicos dentro de trinta instituições selecionadas; em seguida, maior aprofundamento foi empreendido, com o fito de abarcar apenas os documentos que contivessem bibliografia completa, que caracterizasse com mais precisão a adesão às referidas tendências. Com isso, chegamos ao total de seis planos de ensino.

Uma vez analisados os documentos resultantes dessa seleção, constituímos três categorias de análise desses documentos, a saber: a) Ensino de Literatura e Literatura Infantil; b) Ensino de Literatura e Crítica Literária; e c) Ensino de Literatura e suas Práticas. Além disso, identificamos um elemento transversal a essas categorias, intitulado Leitura de Literatura, em que discutimos sobre o papel que essa leitura ocupa nos planos, independentemente da tendência à qual pertence.

Quanto à leitura, apontamos, ainda, que ela poderia se assentar nas formulações epistemológicas relacionadas à Leitura Literária, à Leitura Subjetiva e ao Letramento Literário. Essa transversalidade se plasma às tendências já estabelecidas, isto é, ao ensino de Literatura e Literatura Infantil; ao ensino de Literatura e Crítica Literária e ao ensino de Literatura e suas práticas, pois não as rege, necessariamente, todavia, à medida que as perpassa e se mistura a elas, torna-se um elemento estruturante, mesmo porque ao falar da relação entre literatura e ensino, independentemente de seus vetores teórico e metodológico, o cerne está no ato de ler.

Dessa forma, reiteramos que na primeira categoria, o papel que a literatura infantil exerce nas discussões sobre ensino de literatura marca sua posição não como uma subdivisão

de menor importância ou dotada de ingenuidade crítica, mas como uma literatura de valor estético inquestionável e muito relevante em sua interação com a cultura que a forja; isso tudo evidente por meio de sua linguagem própria. Dessa forma, a afirmação desse valor garante a sua legitimação para o diálogo que a tendência estabelece com as questões atinentes ao ensino; em outras palavras, possibilita que a literatura infantil seja objeto para as discussões de ensino durante o processo de formação de professores.

A segunda categoria contém reflexões sobre como a crítica literária é substancial e basilar para pensar o ensino de literatura e aclarar suas especificidades, como a problematização do cânone literário, por exemplo, em que se pode questionar quem o compõe, por que lá está e o que tem para possuir esse *status*. A crítica, nesse contexto, surge como imprescindível aos saberes necessários ao professor de literatura, à medida que ela age como o saber especializado e arriscamos dizer que ela tem a ver diretamente com a constituição do *habitus* desse profissional; nessa perspectiva, é o modo pelo qual a formação docente em Letras e o ensino de literatura ganham contornos específicos, inerentes e compreensíveis, ao desenvolvimento do ofício de professor de literatura.

Entendemos, a propósito, que esse ofício também é permeado e constituído por saberes vividos no ambiente profissional e acadêmico, estando suscetível à ação do tempo, inclusive nas atualizações que o debate sobre esse ensino se depara. Consequente e independentemente do que se tem teórica e metodologicamente sobre esse assunto, a ideia de um processo qualificado do trabalho com o texto, na sua integralidade, em sala de aula é percebida em todos os momentos e matrizes; é certo dizer que da mesma maneira que o trabalho textual qualificado é convocado, aquele que preza pela centralidade da obra literária no ensino também o é.

Na terceira categoria, por sua vez, abordamos como a ideia de prática tem relevância para essa tendência e como esse mesmo ideário pode mobilizar paradigmas teóricos distintos, a depender do que se propõe o documento pedagógico analisado. Nessa tendência, os textos direcionados às possibilidades metodológicas do trabalho realizado pelo professor com a literatura em sala de aula constituem o aporte teórico principal. Vimos, então, que as preocupações com o ensino se propõem a compreender uma didática específica, no caso, a da literatura.

Com isso, mapeamos para podermos compreender mais os modos como se organizam essas disciplinas nos campos Educacional e das Letras no Brasil, por meio de uma pesquisa que levantou planos de ensino de diferentes Instituições de Ensino Superior públicas, cuja ênfase foi em captar as representações sociais, trazidas por esses documentos, no que se refere ao



Ensino de Literatura. Afirmamos que as categorias identificadas e descritas trouxeram dados que nos possibilitaram conhecer um pouco mais das lógicas desses campos e de como seus agentes apresentavam-se nas disputas de uma didática da literatura no Brasil, formando professores e divulgando, por meio de um conjunto de fontes bibliográficas, uma ideia do que é ensinar literatura. Por fim, ressaltamos que temos plena consciência de que outras classificações e categorizações podem emergir a partir desta e de outras investigações sobre o tema, além de inspirar pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. S. **Dez livros e uma vaga**. A literatura e o vestibular. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. Tradução: RETO, L. A.; PINHEIRO, A. [S. l.]: Edições 70, Persona, 1977.
- BARTHES, R. **O grau zero da escrita**. Tradução: LARANJEIRA, M. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BORDINI, M. G; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor (alternativas metodológicas)**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In: Escritos de Educação*. Tradução: CASTRO, M., NOGUEIRA M. A. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. *In: Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** Tradução: MOULIN, N. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre azul, 1988.
- CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. [S. l.]: Remate de males, 2012.
- CEREJA, W. R. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 173-191, 1 abr. 1991.
- CHARTIER, R. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, [S. l.], v. 13, n. 24, p. 15-29, 2011.

COELHO, N. N. **O ensino da literatura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1975.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**. [S. l.]: Editora Quiron, 2000.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. [S. l.]: Martins Fontes, 2003.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução: KRETSCHMER, J. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução: TELLAROLI, S. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, V. **A leitura**. Tradução: HERVOT, B. São Paulo: Edunesp, 2002.

JOVER-FALEIROS, R. (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. (Estratégias de ensino, 39).

LAJOLO, M. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

LAJOLO, M. **Usos e abusos da literatura na escola**. Porto Alegre: Globo, 1992.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. *In: Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**, 1986.

OLIVEIRA, G. R. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino**. 2008. 317 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura para todos. **Literatura e sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006.

REZENDE, N. L. O ensino de literatura sob o viés da licenciatura. **Literatura e Sociedade**, [S. l.], v. 22, n. 24, p. 114-124, 2018. DOI: 10.11606/issn.2237-1184.v0i24p114-124. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/l/article/view/144257>. Acesso em: 30 ago. 2020.

ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução: MORAES, A. C. *et al.* São Paulo: Alameda, 2013. 210 p.

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *In: Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 101-107.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. Tradução: PERRONE-MOISÉS, L. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ZILBERMAN, R. Texto não é pretexto. *In: ZILBERMAN, R. (org.). A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

ZILBERMAN, R. A teoria da literatura e a leitura na escola. *In: A leitura e o ensino de literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1988.

---

**Reconhecimentos:** Gostaríamos de agradecer à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP e à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, pelo suporte na consecução deste artigo.

**Financiamento:** Sim, da FAPESP.

**Conflitos de interesse:** Não há conflito de interesse.

**Aprovação ética:** O trabalho não passou por Comitê de Ética, contudo, respeitou todos os preceitos éticos de uma pesquisa de caráter documental.

**Disponibilidade de dados e material:** Os dados constam dos relatórios parcial e final, encaminhados à FAPESP.

**Contribuições dos autores:** Ambos os autores contribuíram na execução do artigo, escrevendo conjuntamente a partir dos dados analisados.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

