

ANA PAULA BELOMO CASTANHO

**O ENSINO DA LITERATURA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EM CURSOS DE LETRAS**

ASSIS
2012

ANA PAULA BELOMO CASTANHO

**O ENSINO DA LITERATURA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EM CURSOS DE LETRAS**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Ciências e Letras de Assis – UNESP –
Universidade Estadual Paulista para a
obtenção do título de Mestre em Letras (Área
de Conhecimento: Literatura e Vida Social)

Orientador: Dr. Benedito Antunes

ASSIS
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

C346e	Castanho, Ana Paula Belomo O ensino da literatura e a formação de professores em cursos de Letras / Ana Paula Belomo Castanho. Assis, 2012 212 f. ; il. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Orientador: Dr. Benedito Antunes 1. Professores – Formação. 2. Literatura –Estudo e ensino. 3. Letras – Currículos. I. Título. CDD 370.15 807
-------	--

À Cecília e ao Fernando

Representações máximas de um futuro bom.

Ao Benício, meu *Pinci*

Por todos os colos que deixei de dar.

Agradeço

Ao meu amor, Fernando, à minha família, aos meus amigos pessoais, aos meus colegas de trabalho, à profa. Hiudéa Tempesta Rodrigues Boberg, à profa. Juliana Santini, ao prof. Alvaro Santos Simões Junior e, sobretudo, ao meu orientador, prof. Benedito Antunes. Alguns contribuíram com o texto, outros, com o espírito, e outros, ainda, com as duas coisas.

Há uma diferença profissional e formativa entre o professor que aprendeu técnicas de leitura e interpretação do texto literário e aquele professor que, depois de realizada essa aprendizagem essencial, cresceu ainda mais produzindo ele próprio leituras e interpretações. Nesse sentido, podemos dizer que uma coisa é ser profissional de literatura e outra bem diferente é ser professor de literatura.

Carlos Ceia (2000)

CASTANHO, A. P. B. O ENSINO DA LITERATURA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURSOS DE LETRAS. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012.

RESUMO

Uma breve retrospectiva da origem dos cursos de Letras no Brasil revela as transformações ideológicas pelas quais passaram em um tempo relativamente curto - da formação intelectualizada de uma elite à formação de professores. A ambivalência de objetivos entre formar pesquisadores e formar professores, entre saberes específicos e saberes pedagógicos, faz dos currículos de Letras alvo de intensas discussões. Nesse contexto, a literatura sofre as consequências de uma indefinição no que se refere ao modo como abordá-la. Se por um lado é reconhecida sua importância na formação integral do homem, por outro continua limitada à sistematização periódica e histórica, tanto na escola básica quanto nos cursos de formação de professores. Outro fato alarmante diz respeito à oposição cristalizada entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas teóricas. Atualmente, a didática da literatura subjaz às disciplinas pedagógicas de língua portuguesa, o que pressupõe que a preocupação com a metodologia da literatura ocupa um lugar secundário em relação à língua materna. Considerando que o profissional em Letras está habilitado a lecionar literatura e que a legislação específica do curso determina a formação teórico-prática do futuro professor, esta pesquisa busca refletir sobre a formação do professor de literatura em cursos de Letras com base em dois eixos. O primeiro consistirá na revisão bibliográfica referente ao tema sobre a formação do professor de literatura. O segundo contemplará uma investigação dos currículos dos cursos de Letras das instituições de ensino superior, públicas e privadas, dos estados de São Paulo e Paraná, a fim de mapear a oferta de disciplinas pedagógicas específicas da literatura. Considerando esses dois eixos, as reflexões que compõem o presente trabalho buscam evidenciar que tanto no plano teórico quanto na estrutura curricular há relativa omissão da universidade no que diz respeito à sua responsabilidade como formadora de professores de literatura, refletida nas salas de aula da educação básica.

Palavras-chave: Curso de Letras; currículo; ensino da literatura.

CASTANHO, A. P. B. LITERATURE TEACHING AND TEACHERS' TRAINING IN LANGUAGE COURSES. 2012. 212 f. Dissertation (Masters' degree in Languages) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012.

ABSTRACT

A brief review of the origin of Language courses in Brazil reveals the ideological transformations which occurred in a relatively short time - the formation of an intellectual elite teacher training. The ambivalence of purposes between training researchers and training teachers, between specific knowledge and pedagogical knowledge, does the curriculum of Languages subject of intense discussions. In this regard, the literature suffers the consequences of indefiniteness regarding the way to approach it. If in one hand, its importance in the formation of man is recognized, on the other it remains limited to periodic and historical systematic, as in school as in the basic training courses for teachers. Another alarming fact concerns the crystallized opposition between educational disciplines and theoretical subjects. Currently, the teaching of literature underlies the teaching of Portuguese language courses, which implies that the concern with the methodology of literature occupies a secondary place in relation to the language. Considering that the professional of languages is qualified to teach literature and that the specific legislation of the course determines the theoretical and practical training of future teachers, this research aims to reflect the formation of literature teachers in language courses based on two axes. The first element will consist in the bibliographic review related to the theme about the formation of literature teachers. The second will include an investigation into the curricula of languages of higher education institutions, public and private, in the states of Sao Paulo and Parana, in order to map the range of specific pedagogical subjects of literature. Considering these two axes, the reflections that compose this paper seeks to show that theoretically and in the curricular structure, there's omission by the university's part in respect to its responsibility as trainer of literature teachers, and it's reflected in the classrooms of elementary education.

Keywords: Language Course, curriculum, teaching of literature.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A PRODUÇÃO TEÓRICA NO CONTEXTO BRASILEIRO: do ensino da literatura e da formação do professor em cursos de Letras	22
1.1 Ensino da literatura no Brasil: revisão bibliográfica	24
1.1.1 Década de 80 – os pioneiros	25
1.1.2 Década de 90 – em passos lentos.....	31
1.1.3 A virada do século: o <i>boom</i> das publicações	36
1.2 A formação do professor de literatura em cursos de Letras: revisão bibliográfica	50
2 UM OLHAR SOBRE AS PARTICULARIDADES DO ENSINO DA LITERATURA E DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: conceitos, ideologias e história	63
2.1 O que é e o que pode a literatura?	64
2.2 O ensino da literatura no Brasil: perspectiva histórica	72
2.3 A escolarização da literatura: o caso brasileiro	76
2.4 O curso de Letras: origem e ideologia.....	80
2.5 O curso de Letras e a Licenciatura: a legislação	88
3 O CURRÍCULO DE CURSOS DE LETRAS NO SÉCULO XXI: a pesquisa	96
3.1 O curso de Letras nos estados de São Paulo e Paraná: sobre a pesquisa.....	97
3.1.1 O curso de Letras no Estado de São Paulo: o currículo.....	100
3.1.2 O curso de Letras no Estado do Paraná: o currículo.....	105
3.2 A didática da literatura no currículo de Letras: apreciações	108
3.2.1 Programas de ensino: o Estado de São Paulo	110
3.2.1.1 Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Araraquara.....	110
3.2.1.2 Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR	114
3.2.1.3 Universidade de São Paulo – USP.....	118
3.2.2 Programas de ensino: o Estado do Paraná	125
3.2.2.1 Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP.....	125
3.2.2.2 Universidade Estadual de Maringá – UEM.....	132

3.2.2.3 Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.....	134
3.2.2.4 Universidade Federal do Paraná – UFPR.....	136
3.3 O curso de Letras e a formação do professor de literatura nos estados de São Paulo e Paraná: algumas considerações.....	139

4 O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM CURSOS DE LETRAS: algumas alternativas.....	144
4.1 Questões atuais e perspectivas.....	145
4.2 No emaranhado de dúvidas, a busca por alguns caminhos.....	156

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	166
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	172
--------------------------	------------

ANEXOS – PROGRAMAS DE ENSINO	177
ANEXO A – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP	
Campus de Araraquara	177
ANEXO B – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR.....	183
ANEXO C – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP.....	190
ANEXO D – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ – UENP.....	198
ANEXO E – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM	206
ANEXO F – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG	208
ANEXO G – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR	210

INTRODUÇÃO

Historicamente, a literatura está presente na escola. Entretanto, a abordagem dispensada a ela assume caminhos que a distanciam do aluno. A escola brasileira contemporânea cultiva a mesma estrutura conservadora e estanque de sua origem, adotando modelos de ensino que pouco contribuem para a formação de leitores.

A afirmativa acima pode ser confirmada em ampla publicação sobre o tema literatura/ensino, disponível em formatos variados de circulação como livros, artigos, ensaios, dissertações, teses, entre outros.

No Brasil, a preocupação com o ensino da literatura teve início na década de 80, intensificando-se significativamente nas décadas subsequentes. Pesquisadoras como Maria Tereza Fraga Rocco, Lígia Chiappini Leite, Marisa Lajolo e Regina Zilberman tornaram-se referência quando se trata do ensino da literatura, sobretudo por representarem pioneirismo nas pesquisas e publicações no contexto brasileiro. Ao lado dessas pesquisadoras, outros nomes se foram gradativamente incorporando nas referências sobre o tema, na medida em que as discussões se tornaram mais amplas e difundidas.

Nas últimas três décadas, muitos foram os debates, as pesquisas de campo, os seminários, as mesas redondas, os núcleos de pesquisa, enfim, a produção científica que teve como foco o ensino da literatura na educação básica¹, de modo que o professor e o pesquisador interessados no tema não encontram dificuldades em localizar referências nessa área.

Em geral, a produção científica sobre o ensino da literatura acusa constatações comuns, resultantes na maior parte de pesquisas de campo, dentre elas a falta de estímulos à leitura na infância, a falta de espaço nos currículos escolares para a literatura como componente curricular, a falta de livros e bibliotecas em escolas, entre muitas outras. Mas uma constatação que perpassa a maioria das publicações sobre o tema diz respeito à falta de preparo ou de orientação do professor que ensina literatura aos jovens na educação básica.

Aguiar e Bordini (1988), há mais de vinte anos, analisaram métodos adotados por professores da educação básica e enumeraram algumas constatações que se confirmam em pesquisas mais recentes. A primeira seria a dependência dos professores em relação ao livro

¹ O termo *educação básica* adotado neste trabalho, segundo dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) corresponde aos níveis de ensino: infantil, fundamental e médio. O ensino fundamental divide-se em dois ciclos: ensino fundamental I e ensino fundamental II. O egresso de cursos de Letras está habilitado a exercer magistério no ensino fundamental II e no ensino médio.

didático. A segunda diz respeito aos objetivos dos professores que, quase sempre, propagam a formação do hábito da leitura, mas adotam métodos contraditórios. A terceira, no mesmo sentido, refere-se à intenção dos professores de incentivar posturas críticas e participantes da realidade, sem abrir mão de atividades repetitivas e obrigatórias. Segundo as autoras, “o debate, a livre discussão e atividades que extrapolam o âmbito da sala de aula são esquecidos” (1988, p.33).

No momento em que se intensificam debates a respeito da importância da literatura e da ficção para o desenvolvimento integral do homem, intensifica-se também a busca por alternativas que amenizem a oposição entre literatura e escola. Nesse sentido, é bastante comum a circulação de pesquisas que visam instrumentalizar o professor da educação básica, tanto no que diz respeito aos recursos teóricos quanto no que se refere a opções metodológicas para o ensino da literatura na escola.

Entretanto, tais pesquisas, quase sempre, buscam a solução a partir da escola, com destaque ao professor atuante, em detrimento da análise de outras possibilidades de origem do problema, dentre elas, a responsabilidade da universidade no processo de formação do professor de literatura.

A própria bibliografia disponível sobre o tema literatura/ensino acusa uma lacuna entre o diagnóstico de um ensino de literatura precário na educação básica e a preocupação com as carências da formação do professor que atua nessas séries.

Quando se pensa em ensino de literatura, poucas são as referências sobre a formação do professor em cursos de Letras, por onde passam todos os professores de língua portuguesa, e conseqüentemente de literatura, atuantes em nosso país.

Ao lado da falta de produções científicas sobre a formação do professor de literatura, outro fato alarmante refere-se à própria estrutura dos cursos de Letras, que costuma destinar à literatura apenas os componentes de base teórica, limitando o espaço para discussões pertinentes ao ensino.

Se a literatura dá conta de humanizar o homem, assim como afirma Antonio Candido (1995), se a escola é para muitos a única mediadora entre a literatura e o leitor, e se o professor, assim como apontam Aguiar e Bordini (1988), é consciente de seu papel nesse processo, quais são as razões para que esse professor alimente o modelo de ensino de literatura revelado pelas pesquisas sobre o tema? Teria sua formação alguma parcela de responsabilidade?

A bibliografia constante do presente trabalho revela que o modelo adotado nas aulas de literatura nos três níveis de ensino cultiva características muito próximas, ou seja, o ensino

de literatura na educação básica tende a reproduzir os modelos adotados nos curso de Letras. Ao cursar as disciplinas de Teoria e História Literárias e Literatura Brasileira e Portuguesa, os graduandos - futuros professores - recebem a literatura, não raras vezes, à luz de concepções estritamente teóricas, com destaque à historiografia e periodização literárias. Com pouco espaço para a prática e quase nenhuma discussão pertinente à didática, o professor recém-formado vê-se desorientado, atendo-se a técnicas já consagradas, de modo que o modelo se repete ininterruptamente.

Uma das razões para a cristalização desses fatos diz respeito à própria origem do curso de Letras e às transformações ideológicas pelas quais ele passou nas últimas décadas.

O compromisso da universidade sempre foi com o saber. No Brasil, o surgimento das primeiras universidades, no início do século XX, dentre elas a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, estava diretamente relacionado ao desenvolvimento do país. A ideia inicial consistia na formação da elite dirigente da nação. Nesse contexto, as primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras desempenharam papel fundamental na formação e orientação da mentalidade nacional. Segundo Chiappini, no projeto inicial das universidades, em especial da USP, as ciências e as artes puras, cultivadas na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, seriam “o centro articulador de todo o conjunto mais vasto”. E acrescenta: “Entendida como ‘refúgio do espírito crítico e objetivo’ [...] a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras formaria homens ‘não para o quadro profissional restrito’ [...] mas para [...] as atividades desinteressadas nos diversos domínios do saber humano [...]” (LEITE, 1983, p. 86-7). Em outras palavras, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras constituía a própria elite nos domínios da universidade. Teria como missão criar um ideal, uma consciência coletiva, ditar as direções de uma cultura autenticamente brasileira.

Com os acontecimentos sociais e políticos do século XX, dentre eles, o processo de industrialização e a democratização do ensino, as universidades “ajustaram-se” às exigências do novo mundo. Nesse momento, as artes e as ciências humanas sofreram um desprestígio nunca antes conhecido. Em meados do século XX, a “nova universidade” passou a encarar a pesquisa não mais como bem cultural das elites, mas como produtora de força de trabalho, sobretudo nos cursos de Letras, que, embora habilitassem, desde então, profissionais para atuarem em outras áreas, encontravam no magistério o fim certo para grande parte dos recém-formados.

Nesse contexto surgiram questões como: quais os objetivos do curso de Letras? Para que serve a literatura no mundo contemporâneo? Como ensinar literatura?

A universidade do século XXI parece já estar consciente de sua função como

formadora de profissionais para atuarem no mercado de trabalho. Entretanto, por trazer em suas origens o compromisso com o saber intelectualizado, vê-se desorientada na formulação dos conteúdos e currículos. O descompasso entre o “velho” e o “novo” perfil do curso de Letras gerou, segundo Lajolo, uma lacuna na formação dos professores: [...] “faz tempo que não se sabe qual é a formação necessária ao professor de língua materna” (2005).

Ora, é alarmante que ainda hoje as perguntas sobre os objetivos do curso de Letras e a função da literatura continuem sem respostas claras. De um lado, as teorias acadêmicas se distanciam da prática docente. De outro, a tentativa de aproximá-las transforma o conteúdo, em especial o literário, em um objeto pragmático, do mesmo modo incompatível com as necessidades de aprendizagem dos jovens em idade escolar.

Embora algumas iniciativas possam ser identificadas, ainda é incipiente a oferta de disciplinas específicas da didática da literatura nos currículos de Letras. Em geral, as experiências didáticas com literatura costumam acontecer durante os estágios de língua portuguesa, sobretudo, porque na educação básica a literatura, como disciplina ou não, subjaz aos componentes de língua portuguesa. Nesse sentido, a universidade tende a reproduzir esse cenário e contemplar a didática da literatura em disciplinas pedagógicas de língua portuguesa, em especial aquelas direcionadas ao estágio supervisionado. Além disso, a baixa carga horária das disciplinas pedagógicas da didática da língua portuguesa potencializa a carência da abordagem sobre o ensino da literatura, uma vez que requer dividir sua carga horária entre duas vertentes, expondo tanto uma quanto outra ao risco da superficialidade.

É válido considerar que, mesmo longe de ser perfeita, a legislação que contempla os cursos de licenciatura no Brasil tem mostrado significativa preocupação com a formação prática e didática do futuro professor, o que pode ser verificado nas Diretrizes Curriculares dos cursos de Letras (2001), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação.

O painel que se vai esboçando é o de que, se já há tentativas de conciliar teoria e prática, ainda não são suficientes, pois a presença de disciplinas pedagógicas específicas da literatura, por exemplo, é praticamente nula nos currículos de Letras, revelando-se sempre de forma isolada em uma ou outra instituição. Além disso, no campo das produções científicas, não há bibliografia suficiente sobre a formação do professor de literatura em cursos de Letras, tampouco referências sobre a importância da aproximação entre os componentes teóricos e práticos na formação de professores de literatura, bem como poucos indícios de preocupação com o currículo e configuração dos cursos de Letras contemporâneos. As publicações contemplam, em geral, a abordagem literária na educação básica, de modo que a preocupação com a formação do professor durante a graduação ainda é bastante restrita.

No Brasil, o tema sobre a formação do professor em cursos de Letras foi evidenciado por pesquisadores como Osman Lins, Lígia Chiappini Leite e Regina Zilberman, dentre poucos mais, os quais trouxeram grandes contribuições para esse debate, com críticas destemidas e com o aparente desejo de repensar a estrutura dos cursos de Letras no Brasil. Tais contribuições resultaram em publicações de livros que, hoje, subsidiam as pesquisas nessa área. Entretanto, embora substanciosas, essas pesquisas ainda aparecem sempre de forma isolada, a partir de inquietações de estudiosos, também professores universitários.

Meu interesse pelo tema teve início durante a graduação, nas aulas de Prática de Ensino de Literatura, intensificando-se, a partir de 2007, com a participação no Grupo de Pesquisa “Literatura e Ensino”, dirigido pela Professora Hiudéa Tempesta Rodrigues Boberg, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho, quando surgiu um questionamento que daria origem a uma série de pesquisas: com um número significativo de publicações que tratam do ensino da literatura na escola, por que não encontramos, a não ser número reduzido, publicações e apontamentos, ou mesmo sinais de inquietação em formação do professor de literatura em cursos de Letras?

Assim, ainda em 2007, como aluna do curso de Especialização em “Estudos Linguísticos e Literários”, pela mesma instituição, elaborei uma monografia sobre o tema *A formação do professor e seu reflexo nas aulas de literatura*, sob a orientação da já citada professora Hiudéa T. R. Boberg, que resultou em maior familiaridade com questões pertinentes à formação do professor e ao ensino da literatura.

Após aproximadamente dois anos de estudos, surgiu o desejo de aprofundar a investigação e, com ele, a participação como aluna especial, no 2º semestre de 2008, na disciplina “Literatura: escritura e leitura”, do programa de Pós-Graduação em Letras – UNESP/Assis, sob a responsabilidade do Prof. Benedito Antunes. A partir de leituras e conversas durante as aulas, foi possível constatar a importância das discussões acerca do espaço da literatura na escola contemporânea, bem como na universidade. Os alunos foram unânimes quanto à carência da didática da literatura na graduação. Grande parte deles reconheceu o despreparo em relação à abordagem literária em sala de aula, bem como o enriquecimento profissional proporcionado pelas discussões internas à referida disciplina.

Ainda em 2008, iniciando a carreira docente como professora de Prática de Ensino de Língua Portuguesa pela recém-criada Universidade Estadual do Norte do Paraná, pude constatar a responsabilidade atribuída às disciplinas pedagógicas em um curso de formação de professores, sobretudo à disciplina de Prática de Ensino nos cursos de Letras que, em geral, com apenas duas aulas semanais, assume uma tripla função: o encaminhamento dos

estudantes para a realização de estágios, o estudo de diretrizes para o ensino na educação básica e, sempre que possível, a discussão de metodologias para a experimentação durante os estágios.

Naquele contexto, ao pesquisar ementas de diferentes cursos de Letras no Brasil, a fim de redefinir a disciplina por mim assumida, constatei, também, que o ensino da literatura restringe-se não raras vezes à disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Assim, além de dar conta das três funções acima descritas, ficam a cargo de uma mesma disciplina os estudos das especificidades do ensino de Língua Portuguesa e de Literatura. É nesse contexto que se intensifica o interesse pelo objeto desta pesquisa: a formação do professor de literatura em cursos de Letras.

Iniciei meu trajeto como pesquisadora desenvolvendo estudos na área de Literatura e Ensino, com enfoque maior em metodologias de ensino de literatura. O contato com obras que tratavam do tema me permitiu perceber um consenso entre elas. Embora cada publicação tenha sua especificidade, chamou-me a atenção o fato de que as publicações sobre literatura e ensino compartilham de um mesmo palco: a atuação do professor na educação básica. De modo geral, as discussões, debates e produções científicas sobre o tema partem da realidade escolar para devolver a ela algumas alternativas para a mudança do cenário do ensino da literatura entre jovens. Até este ponto, tudo bem. Mas, como docente de um curso de Letras, tal constatação exigia de mim uma análise mais criteriosa sobre o panorama que se abria aos meus olhos a partir desse momento. Percebi algo mais. Assim, iniciou-se um novo ciclo de estudos, retomando leituras anteriormente feitas e mapeando novas leituras de modo criterioso para me certificar de que as minhas considerações não eram equivocadas.

Antes de prosseguir, faz-se necessário esclarecer que neste trabalho o termo *formação do professor de literatura* refere-se à graduação em cursos de Letras em termos de publicação sobre o tema e de aspectos curriculares. Isto não significa, entretanto, desconsiderar a substancial contribuição do arsenal de publicações sobre o ensino da literatura, não apenas para o professor em atuação, objeto das publicações, mas, também para o professor em formação em cursos de Letras.

Desse segundo momento de estudos, resultou a constatação de que a Universidade, de certa forma, é omissa. O consenso das publicações sobre literatura e ensino a que me referi não se limita ao enfoque dado pelas obras na educação básica, mas, também, compreende a omissão das mesmas no que diz respeito à formação do professor.

Quantitativamente, é possível verificar a insignificância de publicações que se reportam à formação do professor de literatura em cursos de Letras, embora qualitativamente

tais publicações sejam substanciais e representativas. Ora, não é segredo que toda a produção científica sobre um determinado tema, sobretudo nas licenciaturas, parte da academia, representada por professores, pesquisadores, estudantes de graduação e de pós-graduação. Nesse sentido, os pesquisadores da área de Letras que assinam livros, capítulos de livros, artigos, ensaios e afins, no que diz respeito ao ensino da literatura, estão presentes no momento mesmo da formação do professor. Em outras palavras, a Universidade parece-me omissa, porque, invariavelmente, indica problemas na atuação do professor em sala de aula na educação básica, mas, de modo velado, se distancia desses problemas, como se não tivesse parte de responsabilidade sobre eles. O quadro revela uma espécie de silenciamento da comunidade acadêmica da área de Letras sobre a formação do professor de literatura nesses cursos.

Uma triagem em busca de publicações que tratam especificamente da formação do professor de literatura em cursos de Letras, tanto no que se refere ao aparato teórico-metodológico quanto aos aspectos curriculares, sejam elas em formato livro, teses, dissertações, artigos, ensaios, enfim, nos diferentes meios de divulgação disponíveis, revela a carência de abordagens nessa área, restringindo-se a alguns livros – aqueles publicados pelos pesquisadores citados há pouco – e a publicações isoladas de um ou outro artigo ou ensaio. Esse panorama ratifica a sensação de que quando o tema é a formação do professor de literatura, há um relativo silêncio daqueles envolvidos nesse processo.

Vale considerar que, na área da Educação, é possível localizar um número significativamente maior de publicações que tratam da formação do professor. Mas, no que diz respeito especificamente às publicações de pesquisadores de língua e de literatura acerca formação do professor de literatura em cursos de Letras, a situação é oposta. O que se encontra na área de Letras são publicações, por exemplo, sobre o estudante de cursos de Letras como leitores em formação, numa espécie de resgate daquilo que se perdeu ou não foi visto na educação básica, mas sem enfoque na formação para a docência propriamente dita. Ou, então, publicações sobre as práticas de leitura e escrita na graduação, também de modo abrangente, sem entrar na questão da atuação como futuro professor. Ou, ainda, publicações relatando problemas encontrados em pesquisa de campo em escolas de educação básica, ao lado de sugestões metodológicas para “amenizar” esses problemas, já instaurados.

Essa triagem revela também outros temas e problemas em outras áreas. Na área de Educação, por exemplo, há um substancial repertório de publicações que tratam da formação do professor em cursos de licenciatura para atuar na educação básica. Mas, em geral, essas referências pontuam a formação do professor para atuar nas séries iniciais do

ensino fundamental, área de habilitação dos cursos de Pedagogia, ou, então, tratam da formação do professor de modo mais amplo, pautada nas correntes pedagógicas pertinentes à área, a propósito das discussões sobre a formação do “professor reflexivo”. Também são comuns estudos a respeito da formação do professor ou do ensino de disciplinas como Matemática, Geografia, Educação Física, entre outras. Além dos estudos sobre a formação continuada de professores.

Também resulta dessa triagem a identificação de número considerável de publicações que tratam da universidade como instituição. Em geral, esses estudos abordam questões históricas da constituição da universidade, questões ideológicas e o processo de transformação ou modernização sofrido nos últimos tempos, a exemplo dos efeitos do capitalismo e da racionalização nas organizações universitárias. Tais estudos são oriundos, principalmente, da área das ciências sociais.

Mas quando o assunto é a formação do professor de literatura em cursos de Letras, predomina o silêncio.

Considerando-se o quantitativo de indicações e publicações sobre o ensino da literatura que, em geral, apontam para o despreparo do professor atuante na educação básica, em contraponto com o quantitativo de publicações sobre a formação desse professor, é possível perceber certo paradoxo. Considerando-se, ainda, que os currículos dos cursos de Letras não favorecem discussões que envolvam o ensino da literatura e que muito pouco vem sendo feito no sentido de reformular esse cenário, é possível concluir, retomando Marisa Lajolo, que algo não vai bem no jardim das Letras (2011).

Minha experiência como docente permitiu ainda, a partir dessas constatações, procurar dados complementares à minha pesquisa, de modo que todos os anos, em conversas informais e por meio de registros, busco informações com os alunos sobre a razão para escolha do curso, a expectativa pessoal de futuro na profissão, a formação prévia como leitor. As respostas não são animadoras. Salvo algumas exceções, os alunos demonstram escolher o curso de Letras como segunda ou terceira opção, deixando clara a falta de interesse pela docência e confirmando a indicação de algumas pesquisas de que o perfil dos acadêmicos em Letras é o de não leitores.

Não se trata aqui de aprofundar questões quanto à crise da leitura no Brasil, pois entendo que essa é resultante de diversos fatores, dentre eles a história do país, no que diz respeito aos seus aspectos políticos, culturais e sociais. E isso não se contesta. Também não pretendo entrar no mérito das minhas experiências pessoais como docente, pois isso demandaria outra linha de pesquisa. Entretanto, esses indicativos apontam para uma realidade

insatisfatoriamente comum nos bancos universitários, com destaque aos professores de literatura em formação em cursos de Letras: a infância sem estímulos à leitura; a vida escolar com escassez de leituras; o ingresso nos cursos de Letras como não leitores. Além disso, existe outro agravante. Não raro, os cursos de Letras têm formado professores não leitores, que voltam às escolas sem preparo algum para incentivar a leitura literária. Como resultado, vemos diariamente professores não leitores formando novos jovens não leitores.

O círculo torna-se vicioso, e parece-me necessário considerar que a formação do leitor está condicionada à reformulação dos três pilares, quais sejam, a prática da leitura literária extra-escolar, a prática da leitura literária na escola e a formação do professor de literatura. Mas, na contramão de outros posicionamentos sobre o tema, o presente trabalho propõe que o círculo seja rompido a partir do último pilar: a formação do professor de literatura. Isso porque, considerando que o estímulo à leitura durante a infância depende de outros fatores, que fogem à atuação do professor, dentre eles o papel da família e do estado, entendo que um professor, leitor, bem formado, teria condições de, mesmo que em doses homeopáticas, interferir na formação literária dos jovens em vida escolar e, assim, talvez, iniciar um novo ciclo, no qual gradativamente novos leitores sejam formados.

A partir dos estudos empreendidos na área de ensino de literatura, da constatação de que o tema sobre a formação do professor de literatura é pouco frequente nas publicações acadêmicas, de minha experiência como docente de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e da verificação, ainda incipiente, de que os cursos de Letras oferecem pouco espaço para discussões que envolvam o ensino de literatura, nasceu o presente trabalho, tendo como objetivo discutir a formação do professor de literatura em cursos de Letras e evidenciar a parcela de omissão da universidade nesse processo.

A discussão apresentou-se, inicialmente, de maneira muito ampla, pois tratar da formação do professor como tema central é algo que demanda a abordagem de temas secundários e interligados, uma vez que pensar no professor de literatura envolve pensar, também, no conceito de literatura assumido pelo professor, na história do ensino da literatura no Brasil, no processo de escolarização do texto literário, na história do curso de Letras e em suas controvérsias, na legislação que circunda tanto a formação do professor quando as políticas de ensino para a educação básica, na forma como o tema sobre o ensino da literatura é abordado nos cursos de Letras, no próprio currículo do curso, além de exigir alguma forma de pesquisa, bibliográfica ou de campo, que sirva de subsídio para as reflexões que o trabalho propõe.

Por isso, tendo como tema central a formação do professor de literatura em cursos de

Letras, optei por desenvolver duas linhas principais, a fim de fundamentar as afirmativas feitas nessa introdução quanto à omissão da universidade na formação do professor de literatura. A primeira linha exigiu uma triagem cautelosa no campo das publicações a respeito do tema, especificamente oriundas da área de Letras, de modo que envolveu necessariamente uma pesquisa bibliográfica, mapeando tanto as publicações específicas sobre o tema literatura/ensino quanto publicações relativas à formação do professor de literatura em cursos de Letras. Essa linha objetivou trazer para o campo formal da pesquisa a constatação anteriormente feita de modo informal, por meio de leituras pessoais, de que a formação do professor de literatura é tema incomum nas publicações que tratam do ensino da literatura, e demais pesquisas da área de Letras, o que pode ser um sintoma de que a universidade resiste em tratar de seus próprios problemas. Para a segunda linha, fez-se necessário desenvolver uma pesquisa de cunho investigativo, direcionada aos currículos dos cursos de Letras e não à sua produção científica. Uma vez que uma triagem completa de todos os cursos de Letras no Brasil não seria possível, nem estaria em conformidade com as características do presente trabalho, optei por um recorte geográfico e com objetivos específicos. Assim, desenvolvi uma pesquisa em todas as instituições públicas e privadas dos Estados de São Paulo e Paraná que ofertam cursos de Letras, com o intuito de identificar nas matrizes curriculares dos cursos a oferta, ou não, de disciplinas pedagógicas específicas da didática da literatura. Essa segunda linha teve como objetivo verificar como os estudos sobre o ensino da literatura, produzidos pela academia e difundidos no Brasil há mais de três décadas, ao lado das políticas públicas de ensino, influenciam ou interferem nos currículos dos cursos de Letras, no que diz respeito à abertura de espaço específico para a discussão sobre o ensino da literatura durante a formação do futuro professor, mediante a oferta de disciplinas pedagógicas voltadas para a didática da literatura. Em complementação a esse diagnóstico geral e quantitativo, essa linha volta-se, ainda, para a amostragem de alguns programas de ensino de disciplinas voltadas para a didática da literatura, localizadas nas matrizes curriculares durante a pesquisa. Com o recorte e a apreciação desses programas de ensino selecionados pretende-se verificar, ainda que de forma panorâmica, algumas características desses componentes.

A partir dessas duas linhas, desenrolam-se as outras subáreas mencionadas há pouco. Assim, o trabalho se estrutura tendo como tema central a formação do professor de literatura, mas aborda simultaneamente os temas que atravessam esse cenário, sempre do ponto de vista da universidade, como parte responsável pela formação do professor. Para abordagem desses temas todos sem perder de foco o tema central, quanto da formação do professor de literatura em cursos de Letras e da relativa omissão da universidade nesse processo, os eixos se

estruturam em quatro capítulos.

O primeiro trata da revisão bibliográfica sobre o tema literatura/ensino, em contraponto à revisão bibliográfica sobre a formação do professor de literatura em cursos de Letras, com a finalidade de evidenciar quantitativamente o descompasso existente entre pesquisas relacionadas às duas áreas, que no meu entendimento deveriam ser interligadas para bons resultados no que diz respeito à formação de leitores.

Objetiva-se, também, com essa revisão bibliográfica impulsionar reflexões para averiguar em que medida a comunidade acadêmica da área de Letras tem-se mostrado omissa quanto à sua parcela de responsabilidade na formação de professores de literatura para a atuação na educação básica, uma vez que partem dos próprios pesquisadores de língua e literatura as constatações de que a atuação do professor em sala de aula, no momento de lidar com o texto literário, acaba por fraturar a relação entre a literatura e os leitores.

O segundo capítulo propõe discutir as subáreas que circundam a formação do professor de literatura. Conforme mencionado acima, pensar na formação do professor para o ensino da literatura requer pensar também em outros aspectos subjacentes a esse tema. O primeiro remete ao próprio conceito de literatura, buscando responder à pergunta: O que é e o que pode a literatura? Parece-me pertinente que o professor em formação, como etapa que antecede qualquer ação docente voltada para o texto literário, conheça, discuta e se posicione sobre o conceito de literatura por ele defendido. Além disso, a partir da resposta à pergunta *O que é e o que pode a literatura?*, outra pergunta se formula em busca de uma resposta: *Por que ensinar literatura?*. Nesse tópico, busco demonstrar qual é o conceito de literatura defendido por este trabalho e, como consequência, quais as razões para ensiná-la. O segundo aspecto que perpassa a formação do professor de literatura, em geral desconhecido pela maioria, é a história do ensino da literatura no Brasil, uma vez que influencia determinantemente as práticas docentes e os modelos adotados pela escola até o presente. Ao lado deste, outro aspecto faz-se necessário, e será abordado como terceiro tópico deste capítulo, qual seja, as características e consequências da escolarização do texto literário nas escolas brasileiras, pois, uma vez diagnosticadas as lacunas, o docente em formação pode buscar alternativas para que sua futura prática seja desenvolvida de modo mais satisfatório no que se refere ao ensino da literatura. Como quarto aspecto, ou quarta subárea, que circunda a formação do professor de literatura, cabe abordar a origem, o conceito, a ideologia e as controvérsias do curso de Letras, desde seu surgimento no Brasil.

É bastante comum o desconhecimento dos estudantes de cursos de Letras sobre os objetivos do curso, bem como sua história, quando isso não ocorre inclusive com docentes

universitários. Conforme mencionado nesta introdução, a história do curso de Letras revela as razões para que ainda hoje a estrutura do curso apresente lacunas e indefinições. Essas lacunas, no que tange ao ensino da literatura, influenciam significativamente a atuação do professor nas aulas de literatura, tanto na universidade quanto na educação básica, gerando e alimentando o caráter reprodutivo do método de ensino literário.

Como último tópico desse capítulo, encontra-se o aspecto legislativo, uma vez que a formação do professor de literatura é oferecida por instituições de ensino superior norteadas por leis e orientações federais para a organização de seus cursos. Além disso, vale considerar que o professor também está à mercê de leis e diretrizes que orientam seu trabalho em sala de aula. Nesse sentido, tanto a legislação que responde pelo curso de Letras quanto a legislação que orienta o ensino escolar devem ser temas comuns na formação do professor de literatura.

Reserva-se ao terceiro capítulo a abordagem de questões pertinentes ao currículo do curso de Letras no século XXI, a partir das reflexões e constatações propostas nos dois primeiros. Com o entendimento de que as reflexões acima exigem uma verificação mais precisa do andamento e da configuração dos cursos de Letras, neste capítulo serão descritos os resultados da pesquisa desenvolvida com os currículos dos estados de São Paulo e Paraná. Além disso, ainda neste capítulo, serão apreciados alguns programas de ensino de disciplinas voltadas para a didática da literatura, especificamente os programas de ensino das disciplinas localizadas em matrizes curriculares de instituições públicas, estaduais e federais, dos estados de São Paulo e Paraná. Os programas na íntegra constam dos anexos deste trabalho, reproduzidos fielmente de acordo com os modelos adotados pelas diferentes instituições.

Partindo do entendimento de que um diagnóstico pressupõe uma ação, reservam-se para o quarto capítulo algumas considerações sobre alternativas que poderiam ser adotadas nos cursos de Letras na busca por combater os problemas que acometem o ensino da literatura e a formação do professor.

Dada a escassa produção e divulgação de pesquisas relacionadas à formação do professor de literatura em cursos de Letras, esta proposta pretende ser uma contribuição efetiva para a formação do professor de literatura e lançar um novo olhar sobre questões que envolvem as temáticas literatura e ensino/formação do professor no contexto acadêmico.

1 A PRODUÇÃO TEÓRICA NO CONTEXTO BRASILEIRO: do ensino da literatura e da formação do professor em cursos de Letras

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, os estudos sobre o ensino da literatura, iniciados em 2007, como estudante, acabaram por gerar uma nova inquietação, voltada agora para a formação do professor de literatura em cursos de Letras.

Nesse sentido, faz-se pertinente explorar o campo das publicações sobre o ensino da literatura no contexto brasileiro e das publicações sobre a formação do professor de literatura em cursos de Letras, a fim de permitir uma visão geral desse panorama, que subsidiará as considerações feitas durante o trabalho.

Como anunciado também na Introdução, no que diz respeito à formação do professor de literatura em cursos de Letras, objeto desse trabalho, o referencial teórico restringe-se a um campo relativamente pequeno de publicações, concentrado, quase em sua totalidade, em formato livro.

Quanto aos outros meios de divulgação, o referencial restringe-se ainda mais, sendo possível identificar isoladamente um ou outro artigo ou ensaio, os quais nem sempre tratam do tema específico proposto por este trabalho, mas contribuem com questões relativas ao curso de Letras, ora tratando do currículo geral, ora tratando do perfil de docentes universitários. Dentre eles, destacam-se os textos “No jardim das Letras, o pomo da discórdia” (2011), de Marisa Lajolo, “Professor, escola e associações docentes” (2003), de Antonio Candido e “Literatura para todos” (2006), de Leila Perrone-Moisés. Mesmo no campo das teses e dissertações, o tema não parece muito atrativo. Com abordagens e objetivos diferenciados, são poucos os trabalhos que podem dialogar com esta proposta, dos quais se destacam as teses de doutorado: *História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições* (2007), de Vanderléia da Silva Oliveira, e *Ensino de Literatura Brasileira em cursos de Letras e formação de professores* (2007), de Vera Lucia Mazanatti, ambas defendidas na Universidade Estadual de Londrina; e *Ensino, literatura e formação de professores na educação superior: retratos e retalhos da realidade mineira* (2010), de Micheline Madureira Lage, defendida pela Universidade Federal de Minas Gerais. A título de curiosidade e em complementação ao exposto, sobre a carência de estudos na área de Letras relativos à formação do professor, faz-se oportuno destacar que a pesquisadora Micheline M. Lage é professora da área de Letras e que recorreu ao programa de pós-graduação em Educação para desenvolver sua pesquisa. As razões não são apontadas por ela.

Considerando a representatividade de tais publicações em um território ainda não desbravado pela produção científica, esses estudos serão apreciados em momento oportuno no decorrer deste trabalho.

Nesse sentido, os tópicos que se seguem propõem uma revisão bibliográfica bastante específica, pautada exclusivamente nas publicações em formato livro. Tal recorte justifica-se por ser este o meio de publicação que mais concentra os estudos que contribuem para as discussões sobre a formação do professor de literatura em cursos de Letras, uma vez que nos outros meios de divulgação as produções científicas sobre o tema aparecem de forma ainda mais escassa. Assim, embora o formato livro, hoje, seja objeto de contestação, sobretudo pelas transformações sociais intensificadas nas últimas décadas, é por meio deste suporte que o referencial teórico sobre a formação do professor de literatura em cursos de Letras pode ser verificado.

Feitos os esclarecimentos, objetiva-se com essa revisão fundamentar as afirmativas feitas na introdução deste trabalho acerca da omissão, ou silenciamento, dos pesquisadores de língua e literatura quando se trata da formação do professor de literatura em cursos de Letras. Para tanto, propõe-se uma revisão em duas linhas: a primeira explora o campo das publicações sobre o ensino da literatura no contexto brasileiro; a segunda apresenta o referencial teórico disponível sobre a formação do professor de literatura em cursos de Letras. Com isso será possível verificar, quantitativamente, o desequilíbrio entre as duas abordagens.

Metodologicamente, os tópicos que se seguem propõem uma revisão bibliográfica respeitando o momento histórico de cada publicação. Ainda, dado o quantitativo das obras em cada temática, a revisão bibliográfica das publicações que tratam do ensino da literatura será subdividida em décadas, com o intuito de melhor organizar o texto, ao passo que para a apresentação das obras que tratam da formação do professor de literatura em cursos de Letras, tal subdivisão não se fez necessária.

Vale esclarecer que a seleção das obras, sobretudo das que tratam do ensino da literatura, foi feita sem atribuição de juízo de valor, mas a partir da relevância e permanência dos textos no círculo das discussões sobre a temática até a presente data. Além disso, é necessário esclarecer que o recorte temático sobre o ensino de literatura recai na seleção de obras que tratam do debate sobre literatura e ensino no aspecto geral, seja de forma teórica, prática ou metodológica. Por essa razão, obras que contemplam tópicos específicos, como aquelas que refletem simultaneamente sobre o ensino da literatura e o ensino da língua, ou o debate conceitual sobre literatura, como o caso da literatura infanto-juvenil, ou ainda

abordagens pontuais de gêneros literários em sala de aula, como “poesia na escola” e “narrativa na sala de aula”, não serão objeto desta revisão.

No que se refere à seleção de obras que tratam da formação do professor de literatura em cursos de Letras, fez-se pertinente apresentar a totalidade das publicações, sobretudo por caracterizar um número significativamente reduzido. Nesse sentido, obras que tratam da formação do professor de modo geral e não especificamente da formação do professor de literatura em cursos de Letras não serão objeto dessa revisão.

Por fim, merece destaque a diferença de abordagem entre as obras que tratam do ensino da literatura e as obras que tratam da formação do professor de literatura. Na primeira, dado o quantitativo e o acesso ao tema, frequente nas últimas décadas, a opção metodológica recaiu na apresentação das obras sem grandes interferências. Ao passo que a revisão bibliográfica das obras que tratam da formação do professor de literatura, uma vez que objeto dessa pesquisa, demandou uma análise mais criteriosa e acompanhada de algumas considerações.

1.1 Ensino da Literatura no Brasil: revisão bibliográfica

O dilema da educação literária, que deveria e poderia ser promovida na escola, está exatamente na impossibilidade de eliminação do mediador que faz a ponte entre os estudantes e os livros: o professor. Quantos escritores gostariam de ver boa parcela do professorado no fundo do inferno...Quantos escritores gostariam de ver a maioria dos autores de livros didáticos no quintal do purgatório...Quantos escritores gostariam de ver as suas obras fora e longe dos muros escolares...

Ezequiel T. da Silva (1990)

O entendimento de que a literatura é e pode mais do que servir de pano de fundo para abordagens outras que não a leitura em si e, sobretudo, o entendimento de que a experiência de leitura literária pode, inclusive, contribuir para desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, para o equilíbrio social, gerou no final século passado um número

considerável de discussões que visavam repensar o ensino da literatura na escola, sobretudo a partir do início da década de 80.

No Brasil, Antonio Candido influenciou diretamente esse cenário com a publicação dos textos “A literatura e a formação do homem” (1972) e “O direito à literatura”, datado de 1988 e posteriormente publicado na obra *Vários escritos* (1995), a partir dos quais a sua tese de que “a literatura humaniza o homem” passou a ser difundida entre os interessados pelo tema literatura e ensino.

Outro fator propulsor do debate que se iniciava no Brasil na década de 80 foi a chegada, no final da década de 70, da corrente teórica denominada *estética da recepção*, desenvolvida por Hans Robert Jauss em 1968 na Alemanha. O conceito trazido pela *estética da recepção*, de que o leitor era a chave que faltava para o tripé autor-obra-leitor, ao lado da significativa contribuição de Antonio Candido na defesa de uma literatura que humaniza, repercutiu no Brasil de forma positiva e imediata, resultando no debate sobre a formação do leitor e o ensino da literatura nas escolas.

1.1.1 Década de 80 – os pioneiros

Marcada pelo entusiasmo triunfante advindo da ciência linguística e da *estética da recepção*, que surgiam como uma aparente solução para os descaminhos do ensino da língua e da literatura, a década de 80 representa o celeiro das primeiras publicações acerca do tema literatura e ensino. A leitura deixou de ser vista como um problema apenas de alfabetização ou simples atividade de lazer e passou a ser matéria de investigação de todos aqueles que estavam preocupados com o rumo da educação, da literatura e da cultura brasileira.

No Brasil, Maria Tereza Fraga Rocco ganha destaque pelo pioneirismo ao abordar, no início da década de 80, o tema do ensino da literatura em *Literatura/Ensino: uma problemática* (1981), quando analisa a abordagem literária na escola brasileira, tanto na concepção do professor quanto na recepção dos alunos. Rocco vai a campo, na capital paulista, entrevista alunos e professores da educação básica e constata a precariedade do ensino da literatura naquele período:

Logo, deve haver uma reciclagem do professor que ensina literatura não só em função dos problemas que esse ensino apresenta, mas também em função

das novas perspectivas metodológicas que se abrem para o ensino, onde o pensamento primeiro do professor deve ser o de estabelecer *contato contínuo do aluno com o texto*, através de objetos literários próximos desse aluno. (ROCCO, 1981, p. 88)

Além de constatar a precariedade do ensino da literatura, Rocco verifica também, naquele contexto, a carência de publicações a respeito do tema Literatura/Ensino:

Tentamos conseguir elementos que embasassem e respondessem, teoricamente, a maioria das indagações feitas, realizei levantamentos bibliográficos não só em bibliotecas particulares, mas também nas principais bibliotecas da capital [...] Havia muitos textos sobre: literatura, crítica literária, comunicação, história da literatura, didática, adolescentes, processos de ensino/aprendizagem, etc. Porém, pouquíssimas as obras que trouxessem a relação literatura/ensino, para níveis variados. (ROCCO, 1981, p. 93)

Não encontrando publicações suficientes, que respondessem aos anseios apresentados pelos professores e alunos entrevistados, Rocco parte em busca do que denomina *fontes de informação*, reunindo uma série de entrevistas com especialistas em literatura, dentre eles Alfredo Bosi e Haroldo de Campos. As entrevistas resultaram em fundamental fonte de referência para as próximas publicações pertinentes à temática.

A obra de Rocco, embora assuma um caráter amplo, uma vez que na primeira parte propõe uma pesquisa de campo para diagnosticar o modo como a literatura era concebida naquele contexto nas salas de aula da educação básica, em contraponto à segunda parte, que amplia esse tema para discussões com especialistas da literatura, envolvendo questões nem sempre ligadas ao ensino da literatura propriamente dito, é bastante representativa, sobretudo por seu pioneirismo na preocupação com o ensino da literatura, e por ser representativa e pioneira passa a ser fonte de consulta e modelo para futuras publicações nessa área.

Um ano depois, Regina Zilberman organiza a coletânea de *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Publicada inicialmente em 1982, a obra tornou-se referência para a temática sobre o ensino da literatura por trazer, entre outros, o ensaio “O texto não é pretexto”, de Marisa Lajolo, no qual a autora tece uma série de argumentos que fundamentam, naquele contexto, a sua tese de que o texto literário não deveria servir como instrumento para outras atividades que não a íntima relação entre texto-leitor, conforme verificado no fragmento que segue e na epígrafe do tópico 2.2:

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos:

o que escreve e o que lê: escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura. (LAJOLO, 1986, p. 52)

Vale destacar que, décadas depois, alguns desses textos foram revistos por seus autores, incluindo Lajolo, resultando em nova publicação, acrescida de outros textos inéditos, intitulada *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas* (2009), também organizada por Regina Zilberman.

No mesmo ano, Marisa Lajolo publica *Usos e abusos da literatura da escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha* (1982). Originalmente escrito como tese de doutorado em 1979, o texto evoca a produção de Olavo Bilac para analisar o contexto nacional da República Velha e a função das produções didáticas desse período, a fim de estabelecer contrapontos entre o que a autora denomina como *educação pela literatura* e *educação para literatura*. Lajolo evidencia o modo como o primeiro caso sobrepõe-se ao segundo no processo de escolarização da leitura literária, mais precisamente no processo de construção de uma literatura escolar.

Tradicionalmente, o enfoque da Literatura na escola brasileira tende a configurar o primeiro tipo de relação. O caráter de modelo e exemplo do texto literário é constante na apresentação de manuais escolares de qualquer época. Isso acaba identificando – para o público escolar – Literatura em preleções morais, cívicas e familiares. Em resumo, na dualidade de funções – educação pela literatura e educação para a literatura –, a segunda é prejudicada pela primeira, na medida em que esta recebe tratamento privilegiado. (LAJOLO, 1982, p. 15)

A autora destaca que a relação entre literatura e escola, desde a pedagogia jesuíta, estabeleceu-se na perspectiva de uma *educação pela literatura*, atingindo o ápice no período da República Velha, em detrimento de uma *educação para a literatura*, emancipatória e reflexiva.

Assim, Lajolo entrelaça aspectos da história do Brasil, da história da escola brasileira, do período republicano, das características das produções didáticas e da participação de intelectuais na construção de uma identidade nacional, com destaque a Bilac, para mapear e discutir os usos e funções da literatura na escola. É no entroncamento desses aspectos que Lajolo propõe a análise da relação entre literatura e escola, no passado e no presente.

Inspirada, em parte, pela obra de Rocco (1981), Lúcia Chiappini M. Leite, publica em 1983 *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*, que, como o próprio título sugere,

propõe-se a repensar o ensino da literatura não apenas na escola mas, sobretudo, na Academia.

Ao denunciar os avessos da Academia, a obra em questão traz contribuições fundamentais para a reflexão sobre a formação do professor e, por essa razão, será apreciada em momento oportuno. Mas vale destacar que Chiappini assume a posição de sujeito da pesquisa, como professora universitária, para questionar o modelo de ensino adotado pela universidade, com ênfase nas disciplinas de História e Teoria Literárias. Além disso, aborda temas periféricos, mas não menos importantes, como o livro didático, o seminário e o que denomina como a pedagogia da ad-miração. O destaque da obra está na arrojada iniciativa de Chiappini, do mesmo modo pioneira, em pensar o ensino a partir das concepções instauradas na universidade, diferenciando-se do que havia sido feito por Rocco anteriormente.

Ainda em 1983, Marisa Lajolo assume o mesmo discurso em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. Dividida em dois momentos, na primeira parte a obra trata de questões relativas à leitura na escola, com destaque ao livro didático, à literatura infanto-juvenil, à poesia e ao leitor, espaço que Lajolo define como “o mundo da leitura”. Na segunda parte, se debruça sobre alguns textos de autores como Machado de Assis, Monteiro Lobato e José Pepetela, na busca por neles identificar algumas representações das questões levantadas na primeira parte da obra, o que Lajolo denomina como “a leitura do mundo”. Alcançando grande repercussão, a obra rendeu, em 1994, o prêmio Jabuti à autora.

Regina Zilberman volta ao debate com a publicação de *A leitura e o ensino da literatura*, em 1988. A obra, dividida em duas partes, aborda questões amplas acerca da literatura e do seu ensino. Na primeira parte, a pesquisadora discute a dicotomia literatura e sociedade, explorando temas como formação do leitor, acesso aos livros, democracia, educação e política cultural. Na segunda parte, Zilberman direciona o foco para a problemática literatura/ensino, refletindo criticamente sobre a teoria da literatura, o livro didático, o vestibular e, também, o ensino de literatura na universidade, entre outras questões. *A leitura e o ensino da literatura* não só enriqueceu o debate na década de 80, mas permaneceu referência básica para a temática nas décadas futuras. Vale destacar que, por tratar, também, do ensino da literatura no curso de Letras, a obra será novamente apreciada de maneira mais específica em momento oportuno.

Em 1988, Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar publicam *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*, em que relatam os resultados de algumas pesquisas de campo, realizadas em escolas da educação básica do Rio Grande do Sul. A experiência culminou na elaboração de cinco metodologias pautadas em diferentes bases

teóricas. Além das metodologias, a obra propõe, também, em seus capítulos iniciais, um estudo amplo sobre as condições de ensino de literatura, não só discutindo a realidade escolar da década de 80 no Rio Grande do Sul, mas também conceitos gerais sobre a leitura, a literatura, o papel da escola, as escolhas de textos, entre outros.

No capítulo “Necessidade de metodologia”, as autoras relatam o modo sistematizado como a escola abordava naquele momento a literatura. As pesquisas de campo revelaram algumas práticas como a relação de dependência dos professores ao livro didático, os objetivos do professor que, quase sempre, propagavam a formação do hábito da leitura, mas adotavam métodos contraditórios, a intenção do professor de incentivar posturas críticas e participantes da realidade, sem abrir mão das atividades repetitivas e obrigatórias, a seleção de textos que, de certa forma, não correspondia às necessidades de leitura dos alunos, enfim, evidenciam situações como as abaixo relacionadas:

Os professores, apesar de visarem a formação do hábito de leitura e o desenvolvimento do espírito crítico, não oferecem atividades nem utilizam recursos que permitam a expansão dos conhecimentos. [...] O debate, a livre discussão e atividades que extrapolam o âmbito da sala de aula são esquecidos. [...] O quadro se agrava com o uso dominante do livro didático, uma vez que esse sabidamente oferece apenas fragmentos de textos literários e os aborda do ponto de vista gramatical acima de tudo. (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 33)

Essa obra caracterizou ineditismo quanto à instrumentalização do professor para trabalhar com a literatura em sala de aula, se comparada às publicações anteriores. Talvez por essa razão tenha espaço garantido ainda hoje nas referências acerca do ensino da literatura, embora com algumas ressalvas, dado o distanciamento histórico do contexto de sua publicação.

Ainda em 1988, Tânia M. K. Rösing publica a obra *Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus*, como decorrência de sua pesquisa de mestrado realizada no Rio Grande do Sul. Com base nas discussões empreendidas até aquele momento, Rösing propõe um trabalho que abrange tanto a revisão bibliográfica disponível, com destaque à Maria Thereza Fraga Rocco, Regina Zilberman, Lígia Chiappini e Bordini e Aguiar, quanto entrevistas com professores de Prática de Ensino nas licenciaturas em Letras e estudantes de curso de Letras. Em consonância com Chiappini, mas com enfoque em disciplinas pedagógicas, a obra de Rösing propõe o repensar dos componentes pedagógicos nos cursos de Letras. E, por destacar a preocupação com a formação do professor, será também reservada para apreciação em momento oportuno.

Em similaridade com Rocco, Alice Vieira publica em 1989 a obra *O prazer do texto: perspectivas para o ensino da literatura*, na qual reflete sobre a experiência decorrente de uma pesquisa de campo realizada com turmas do 2º Grau, também na capital paulista, acrescida da análise das orientações curriculares publicadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e das questões de literatura dos exames vestibulares realizados pela FUVEST, no período de 1977 a 1984. Ao considerar os métodos de ensino empreendidos no 2º Grau, naquele contexto, Vieira pondera:

Do ponto de vista pedagógico, o ensino de literatura no 2º Grau não tem apresentado mudanças significativas nas últimas décadas. Voltada para um tipo de ensino que privilegia, antes de tudo, um saber sobre literatura muitas vezes alicerçado em juízos críticos e valorativos estanques e, até, ultrapassados, a escola não assume seu papel na formação de leitores. (VIEIRA, 1989, p. 1)

A autora também reconhece que a formação de leitores não depende apenas da eficiência da escola, implicando outros aspectos que fogem da influência escolar, como a preocupação do estado e o círculo vicioso do próprio vestibular, mas considera que qualquer sociedade preocupada com a leitura e a literatura não pode deixar de considerar a ação da escola como altamente relevante (VIEIRA, 1989, p. 1). Embora não represente pioneirismo na abordagem da temática literatura e ensino, Vieira inova ao pensar e confrontar as políticas públicas que envolvem o ensino da literatura na escola.

No mesmo ano, Maria do Rosário M. Magnani publica *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto* (1989). A obra, resultado de sua dissertação de mestrado, trata da problemática literatura/ensino pelo viés dos relatos de experiência da autora. Sua formação como leitora, sua trajetória acadêmica e sua atuação como docente da educação básica contribuíram para que o texto fosse construído a partir de reflexões centradas na realidade escolar, em diferentes dimensões.

Considerando não apenas a atuação do professor, mas também as orientações estaduais para o ensino da literatura, Magnani registra:

A escola se torna, assim, o intermediário privilegiado na sistematização da trivialidade, na medida em que, como instância ao mesmo tempo legislativa e executiva, exerce uma censura velada estabelecendo para que, por que, como, o que, quando, onde e quem lê. (MAGNANI, 1989, p. 34)

Com a constante preocupação com a formação do gosto, e discutindo questões amplas que envolvem esse percurso, a autora acrescenta:

É preciso pensar no presente histórico de professores e alunos como possíveis de serem conhecidos e tomados como ponto de partida para a feitura da escola, da leitura e da literatura que queremos, para darmos e propiciarmos avanços qualitativos. (MAGNANI, 1989, p. 92)

Magnani reconhece o papel fundamental que exerce o professor na formação do gosto dos alunos pela literatura, mas considera também, naquele contexto, outros elementos que determinam esse processo, fazendo de sua obra uma fonte rica em reflexões acerca da temática literatura/ensino, em consonância com a proposta de Vieira, supracitada.

Como visto, marcada pelos pressupostos difundidos por Antonio Candido e pela *estética da recepção*, a década de 80 rendeu publicações que demonstravam grande preocupação com métodos de ensino de literatura que apontam para a tradição jesuíta. Por essa razão, as obras contemplam, em geral, relatos de experiência a partir de pesquisas de campo realizadas em diferentes partes do país, revelando a atuação do professor em sala de aula e o lugar reservado para a literatura na escola.

1.1.2 Década de 90 – em passos lentos

A década de 90 foi marcada pela entrada de novos nomes no contexto das discussões sobre literatura e ensino. Ao lado de Regina Zilberman e Marisa Lajolo, pesquisadores como Ezequiel Theodoro da Silva, Graça Paulino e Maria Alice Faria, entre outros, encorparam o debate com publicações na área.

Vale destacar que nessa década a influência da *estética da recepção*, proposta anteriormente por Hans Robert Jauss, começa a ser percebida não apenas nas publicações, como ocorreu na década de 80, mas principalmente nas concepções de ensino. Nesse contexto, as orientações governamentais para o ensino da literatura, ainda que com caráter incipiente e apresentando equívocos grosseiros, alvo de futuras críticas, passam a vislumbrar o aluno-leitor no processo de ensino-aprendizagem da literatura, a exemplo da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O entendimento de que o leitor desempenha papel determinante na construção de sentido do texto é fortalecido com o posicionamento governamental para as orientações educacionais, de modo que as publicações desta e das próximas décadas tendem a marcar esse território, embora no interior das salas de aula o mesmo não tenha efetivamente ocorrido.

Em uma espécie de relato de vivência, Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva entrelaçam algumas ideias sobre literatura e pedagogia na obra *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*, publicada em 1990. Na contramão das publicações anteriores, que buscavam na pesquisa de campo os elementos para as reflexões, nesta obra, Zilberman e Silva optam por discursar livremente, sem um apoio específico nesta ou naquela pesquisa. Partindo da vivência como professores e pesquisadores, os autores elucidam temas como história da literatura, educação, pedagogia, fantasia, fruição, leitura, de modo bastante amplo e abrangente. Além disso, com exceção da epígrafe que vem assinada por ambos, os quatro capítulos, a partir de um eixo maior, apresentam dois textos, um assinado por Zilberman e outro por Silva, permitindo que tanto um quanto o outro autor revele seu posicionamento a respeito das reflexões propostas. Assim, ao tratar da relação literatura/pedagogia, no segundo capítulo, Silva pondera:

A literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas. (SILVA e ZILBERMAN, 1990, p. 43)

E, no terceiro capítulo, prossegue:

O problema não está com a literatura nem com a educação; o problema está com o ensino da literatura ou, mais especificamente, com as pedagogias que, conforme são acionadas pelos professores, tentam (mas não conseguem) sustentar a formação de leitores no contexto das escolas. (SILVA e ZILBERMAN, 1990, p. 52)

No mesmo capítulo, Zilberman, conclui:

[...] todo estudante é um leitor, antes de ser iniciado no ensino da literatura; “formá-lo”, portanto, significa antes de tudo: dar condições para ele descobrir que sua convivência com o texto e a escrita antecede sua relação com uma instituição reconhecida e legitimada pela sociedade a que chamamos literatura; (SILVA e ZILBERMAN, 1990, p. 49)

Os autores, cada um a seu modo, evidenciam que o leitor não é formado apenas pela escola, mas, ao contrário, agrega experiências de leitura em sua vida prática, destituída de mistério e sacralidade. E, ainda, que a escola, presa a práticas pedagógicas nem sempre adequadas aos objetivos de ensino, pode interferir negativamente nesse processo.

No ano seguinte, Regina Zilberman, agora ao lado de Marisa Lajolo, volta ao debate com a publicação da obra *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil* (1991).

Em trabalho investigativo, as autoras propõem um esboço da história social da leitura no Brasil, apoiadas em fatos concretos da sociedade e em publicações específicas de cada período. Lajolo e Zilberman analisam o espaço dispensado à escrita e à leitura no Brasil desde o período do descobrimento até o século XIX, revelando a precariedade desse espaço. Logo no início, as autoras registram o que pode ser entendido como o espírito das reflexões presentes na obra ou, em outras palavras, a razão maior para que a história social de leitura no Brasil seja marcada pela precariedade:

[...] a literatura, concebida como parte do sistema cultural que acompanha a modernização de tipo capitalista, parece exigir contexto e horizontes burgueses. Como dar certo em países como o Brasil, periféricos e dependentes, onde o processo de aburguesamento não se completa nunca ou, dizendo de outra maneira, onde o aburguesamento concretiza-se apenas parcialmente em alguns segmentos sociais, deixando outros inalterados? (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p. 8-9)

Esse processo de “aburguesamento”, segundo as autoras, está intrinsecamente ligado à história do país, de forma lenta e preocupante, capaz de interferir diretamente na formação cultural da nação. Nos capítulos seguintes, baseadas sempre em fatos da história e na análise de determinadas obras, as autoras pontuam as características de cada período histórico, passando pelo Brasil colônia, pela instituição da história da literatura no Brasil como o “atestado de nação culta ao país emergente” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p. 103) e culminando na criação da imprensa no século XIX.

Por fim, Lajolo e Zilberman destacam que, embora o processo de independência tenha sido decisivo para o desenvolvimento da leitura e da escrita como práticas sociais no país, sobretudo pelo aparato da imprensa, ainda nesse contexto faltava a consolidação da difusão do objeto impresso. A precariedade da leitura estava diretamente ligada à falta de bibliotecas, escolas, livrarias, jornais e editoras, insuficientes para os avanços desejados. A obra interessa não apenas por tratar de aspectos históricos que permitem ao leitor contemporâneo compreender o processo de formação da cultura letrada no país, mas, sobretudo, por apresentar os fatos por diferentes ângulos, ora pelo viés histórico, ora pelo posicionamento dos escritores, ora pelo olhar dos leitores de cada época.

Em 1994, Graça Paulino e Ivete Walty organizaram uma coletânea com artigos de diferentes pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais sob o título *Teoria da*

Literatura na Escola: atualização para professores de I e II graus, com o intuito de adequar teoria e vivência à atividade de leitura literária. A obra contempla pontos específicos da prática pedagógica no tocante à leitura habitual de textos literários. Nesse sentido, pensando nos desafios de uma sociedade massificada, característica do Brasil do século XX, os artigos abordam questões que vão desde o valor da ficção, a intertextualidade, a configuração dos gêneros literários, a historiografia literária, a crise de seleção industrial, o espaço afetivo da poesia, o conhecimento e a emoção da linguagem figurada, até questões mais pontuais como a inclusão em sala de aula de diferentes produções culturais que circulam em sociedade e o ensino da literatura nos livros didáticos. Além disso, a cada reflexão os pesquisadores sugerem caminhos para a prática, apontando textos e, sempre que possível, propondo atividades.

Em 1999, Maria Inês Batista Campos, à luz de pesquisas anteriores, publica *Ensinar o prazer de ler*, obra que tem no prazer estético o eixo central da pesquisa. Motivada pelos próprios desafios como professora da educação básica, a autora trata de teoria ao lado da análise dos resultados de uma pesquisa de campo. Na primeira parte da obra, a autora revisita as pesquisas de Aguiar e Bordini (1988) e Alice Vieira (1989) para analisar os problemas que envolvem o ensino da literatura, bem como traçar a linha de pesquisa que será desenvolvida por ela em escolas particulares da cidade de São Paulo. Na segunda parte, a autora retrata a forma de aplicação e de avaliação dos resultados da pesquisa, que revelaram práticas semelhantes às constatadas pelas autoras de referência. Embora a realidade e perfil de alunos e professores das escolas analisadas sejam em muitos aspectos diferentes do contexto público de ensino, a pesquisa mostrou que de modo semelhante o problema reside no abismo entre o que se pretende ensinar e o que de fato se ensina. Por fim, na terceira parte, Campos analisa os pressupostos da *estética da recepção*, de Hans Robert Jauss, a fim de traçar caminhos para um ensino da literatura que tenha no prazer estético o ponto de partida. Desse modo, sem delimitar necessariamente uma metodologia, a pesquisadora apresenta algumas sugestões para que as aulas de literatura tragam o leitor e o texto para primeiro plano, em detrimento das práticas cristalizadas de ensino.

No mesmo ano, Maria Alice Faria publica *Parâmetros Curriculares e Literatura: as personagens que os alunos (realmente) gostam* (1999). Com base em uma pesquisa de campo realizada na sala de aula de uma escola da cidade de Assis, no estado de São Paulo, entre os anos de 1988 e 1991, e à luz dos recém-publicados Parâmetros Curriculares Nacionais, a autora constrói sua obra a partir de duas linhas de abordagem. A primeira trata do relato de experiências resultantes da pesquisa de campo, especificamente a análise de entrevistas

empreendidas com alunos do ensino fundamental, no que diz respeito à recepção dos textos literários e, neste caso, à recepção das personagens das obras utilizadas na pesquisa com os jovens. A segunda linha aproxima as propostas feitas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental às possibilidades pedagógicas de ensino de literatura, considerando, sobretudo, a vertente proposta pelo documento de um ensino pautado em temas transversais. Fundindo as experiências reais com alunos do ensino fundamental às orientações do documento supracitado, Maria Alice Faria dialoga com professores de literatura ao pontuar questões que vão desde as preferências de leitura dos alunos, a análise dos documentos oficiais, até culminar em propostas para um planejamento pedagógico satisfatório quanto ao ensino da literatura na escola.

Fechando a década de 90, também em 1999, entra em cena o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale, da Universidade Federal de Minas Gerais, com a segunda publicação da série “Literatura e Educação”², sob o título *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*³. Dividida em cinco partes, a obra concentra artigos de diferentes pesquisadores que tratam, em especial, da relação entre literatura e escola, do espaço reservado ao texto, da escolarização do texto, além de pontuar questões sobre a leitura literária tanto por alunos da educação básica quanto por professores.

A década de 90, embora muito próxima cronologicamente da efervescência da década anterior, não agrega um número significativo de publicações no que diz respeito especificamente à literatura e seu ensino, o que não significa, entretanto, empobrecimento das reflexões. Se na década anterior o foco estava ora em pesquisa de campo ora em apanhado histórico do ensino de literatura no Brasil, agora parece não haver um espírito integrador entre as publicações.

Nota-se que os autores demonstram uma liberdade maior ao tratar do tema, de modo que cada uma das publicações aqui expostas apresenta um perfil próprio, que vai desde reflexões de cunho pessoal, como no caso de Zilberman e Silva, até a análise de documentos

² Pertencente à coleção “Linguagem e Educação”, a série “Literatura e Educação” é composta de seis publicações, sendo elas *O jogo do livro infantil* (1997); *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil* (1999), *No fim do século: a diversidade* (2000), *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces* (2003), *Democratizando a Leitura: pesquisas e práticas* (2004) e *Leituras Literárias: discursos transitivos* (2005). Frutos do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL), do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da FaE/ UFMG, as obras são resultado de um evento promovido bianualmente pelo Grupo sob o título “O jogo do livro”, do qual foram retirados os artigos que as compõem.

³ Obra organizada por Aracy Alves Martins Evangelista, Heliana Maria Brina Brandão e Maria Zélia Versani Machado. Embora traga no título a alusão à literatura infantil, a obra trata primordialmente da relação entre literatura e ensino, além de concentrar artigos voltados para a formação do professor, o que foi determinante para sua inclusão na seleção proposta por este trabalho.

oficiais, como no caso de Maria Alice Faria. Vale destacar ainda que, embora não contempladas por este trabalho, pelas opções metodológicas expostas anteriormente, na década de 90 começam a surgir tanto publicações com foco mais específico, a exemplo das discussões sobre o espaço e o conceito de literatura infanto-juvenil, quanto publicações mais abrangentes, envolvendo discussões sobre o ensino da língua ao lado do ensino da literatura.

1.1.3 A virada do século: o *boom* das publicações

A virada do século contribuiu para a expansão das publicações na área de literatura e ensino. Nomes como Cyana Leahy-Dios, Nelly Novaes Coelho, Aparecida Paiva, Aracy Alves Martins Evangelista, Maria Zélia Versiani Machado, dentre tantos outros, passaram a alimentar o debate. Além de prosseguir com discussões teóricas sobre o espaço da literatura na escola e a importância da formação do leitor, a primeira década do século XXI enriqueceu o debate com algumas propostas metodológicas que viraram alvo de análise e instrumentalização do professor. Desse modo, respeitando a ordem cronológica das publicações, as obras que se seguem ora tratam de questões teóricas sobre a literatura na escola, ora compartilham experiência resultantes de pesquisas de campo, ora propõem metodologias específicas para o ensino da literatura.

Alimentando a série “Literatura e Educação”, no ano 2000, o Centro de Alfabetização e Leitura e Escrita – Ceale/FaE/UFMG publica a terceira obra da coleção, sob o título *No fim do século: a diversidade*, organizada por Aparecida Paiva, Aracy Alves Martins Evangelista, Graça Paulino e Maria Zélia Versiani Machado. Abordando temas como o letramento na educação básica, a produção e recepção dos livros e os suportes de leitura, a coletânea de artigos perpassa a discussão sobre os novos desafios para as práticas escolares de leitura na virada do século. Assim, além do livro impresso, as discussões abordam outros suportes de leitura e meios de comunicação, dentre eles a revista, o computador, o jornal e a televisão, presentes na escola e na sociedade contemporânea, na busca por caminhos viáveis para o ensino da literatura na escola do século XXI.

Como adaptação da tese de doutorado desenvolvida pela Universidade de Londres, Cyana Leahy-Dios publica a obra *Educação Literária como metáfora social: desvios e rumos* (2000). Caracterizada no prefácio por Regina Zilberman como uma obra que propõe transitar entre teoria e ação, nela Leahy-Dios ultrapassa a noção simples de experiência pessoal

resultante de pesquisas de campo específicas e aprofunda questões relacionadas ao ensino da literatura a partir de seus próprios anseios como educadora. Nesse sentido, partindo de um método comparativo, a obra contempla o relato de experiências empreendidas em escolas do Rio de Janeiro e da Inglaterra, com enfoque na aprendizagem da literatura no ensino médio.

O diferencial não está propriamente nos resultados obtidos com as duas pesquisas, uma vez que a autora conclui que tanto em um quanto em outro país existem pontos positivos e negativos no que diz respeito ao ensino da literatura, antes, está na forma como a pesquisa foi desenvolvida, por priorizar a experiência pessoal da autora e seu envolvimento com o tema, deixando evidente logo no primeiro capítulo que o entendimento do leitor dependerá do mesmo modo de seu envolvimento pessoal com as questões levantadas.

Na contramão de alguns pesquisadores brasileiros que buscam em outros continentes modelos para o ensino no Brasil, Cyana Leahy-Dios propõe o descarte dos dois métodos analisados e a reflexão sobre um novo modelo de ensino, objeto de sua tese, que visa não ao ensino “da” literatura conforme modelos vigentes em sistemas educacionais, mas o ensino de diferentes saberes “por meio da” literatura.

O termo “metáfora social” constante do título é desenvolvido na obra referindo-se ao entendimento crítico de que os processos de ensino de literatura adotados pela escola não são neutros, mas, ao contrário, refletem diretamente características de um contexto social e político, que, em geral, tende a preconizar o silêncio em detrimento da emancipação e da reflexão. Em contrapartida, a autora desafia a escola a pensar outros caminhos. Para tanto, lança mão de sua proposta de *educação literária*, caracterizada pela autora como “processo de educar através da literatura” (Leahy-Dios, 2004, p. 15). Assim, a autora propõe que a literatura seja o ponto de partida para romper com o silêncio comum à sala de aula e permitir que o estudante se reconheça como sujeito social, bem como perceba o texto literário também como um produto social, de modo que esse estudante seja convocado a expressar suas opiniões como sujeito. A proposta de *educação literária* sugere, ainda, o diálogo entre o texto e as diferentes áreas de conhecimento por ele contempladas, rompendo com o formato estanque adotado pelos currículos e extravasando as fronteiras das disciplinas escolares. *Educação Literária* é considerada por Zilberman uma proposta utópica, porém enriquecedora, sobretudo por desafiar a escola a romper com padrões estanques de ensino por meio da literatura sem perder de foco a pluralidade e a literariedade do texto literário.

O ano 2000 foi palco de outra obra de alcance nacional. Publicada por Nelly Novaes Coelho, *Literatura: arte, conhecimento e vida* dialoga com a proposta de Cyana Leahy-Dios (2004), ao construir um conceito de ensino “por meio de”, ou seja, não mais o restrito ensino

de literatura, mas o ensino de diferentes saberes, escolares ou não, a partir da literatura. Na proposta de Coelho, seria partir da leitura do texto literário para discussões transversais que alcançam outras áreas do saber, rompendo com as linhas divisórias das disciplinas escolares. Isso, entretanto, assim como na proposta de Leahy-Dios, não significa fazer uso da literatura como mero instrumento didático para o ensino da História, da Geografia, da Sociologia, enfim, antes, partindo da experiência com a leitura literária e com a literariedade, permitir que o leitor dialogue com diferentes áreas de conhecimento.

Dividida em cinco partes, a obra discute aspectos da literatura brasileira e estrangeira, passando pela poesia de Fernando Pessoa, pela presença da mulher na literatura portuguesa e brasileira e pela literatura infantil, sendo esta última objeto de estudo aprofundado da autora em outras publicações. Entretanto, o destaque recai na primeira parte do livro, sob o título “Literatura: ‘um fio de Ariadne’”, quando a autora propõe a reforma do ensino a partir da reforma do pensamento.

Difusora no Brasil das ideias do pensador francês Edgar Morin, no tocante à complexidade, à transdisciplinaridade e à reforma do ensino, Nelly Novaes Coelho, sobretudo nessa primeira parte do livro, leva a fundo a proposta do estudioso e desenvolve a tese de que a literatura pode ser o ponto de partida para a compreensão do homem e do mundo, além de ponto de partida para a reforma do sistema de ensino no país:

O aprofundamento no pensamento de Edgar Morin reforçou a nossa certeza de que a Literatura – uma das mais importantes “ciências do imaginário” – poderia ser o eixo organizador de determinadas unidades de estudo – uma espécie de “fio de Ariadne” que poderia indicar caminhos, não para sairmos do “labirinto”, mas para conseguirmos transformá-lo em “vias comunicantes” que a concepção de mundo atual exige. (COELHO, 2000, p. 25-26)

A partir desse entendimento de literatura como “eixo transdisciplinar” e da análise da indicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais acerca dos temas transversais, a autora ainda desenvolve uma proposta metodológica de ensino tendo a literatura como eixo central. Fica evidente ao leitor que Nelly Novaes Coelho acredita na reforma do ensino a partir das ideias de Edgar Morin, não só por citá-lo em seu texto, mas, sobretudo, por defender um modelo de ensino transdisciplinar que encontra na literatura o seu ponto de partida e de encontro.

Em 2001, Marisa Lajolo retorna ao contexto de publicações sobre a temática com *Literatura: leitores e leitura*. Ao dedicar o livro aos seus alunos, a quem chama de discípulos na formulação de questões sobre a literatura e o ensino da literatura, Lajolo evidencia que o

teor dessa obra está relacionado à busca por respostas sobre “O que é literatura” após a virada do século. Entendendo que o conceito de literatura sofreu alterações com a presença da televisão, da música, do folheto de cordel e de tantas outras manifestações culturais que dividem o espaço e o tempo do leitor comum, Lajolo põe em pauta a postura dos conservadores que defendem a pura e imaculada literatura, em detrimento de tais manifestações.

A literatura, hoje, parece estádio de futebol em dia de final de campeonato: sempre cabe mais um, e tem até cambistas vendendo ingressos para quem chega tarde. Mas há também, é claro, o setor das numeradas e das cadeiras cativas: pois a literatura de que falam os que resmungam continua viva, vai bem, obrigada, e até manda lembranças. Apenas não está mais sozinha em cena. Está acompanhada e muito bem acompanhada! (LAJOLO, 2001, p. 10)

Partindo desse pressuposto, Lajolo convida o leitor à reflexão sobre a diversidade de conceitos que cercam a literatura ao longo da história, revelando que o confronto atual sobre a definição de literatura também se fez presente em outros momentos da história. Nesse sentido, Lajolo propõe o repensar da literatura pelo viés do leitor, dos seus gostos, preferências e valores, sem eleger um único conceito em detrimento dos demais. E assim, fazendo uso do discurso em primeira pessoa, dialoga diretamente com o leitor, convidando-o a assumir o seu lugar nesse debate.

Vale considerar que essa proposta de Lajolo repercute de modo um tanto radical, pois em linha oposta, há uma gama de pesquisadores que apontam para a necessidade de cautela na definição de literatura, defendendo que o valor estético deve, sim, ser considerado, sobretudo na escola, único local em que grande parte dos jovens teria condições de conhecer a chamada “boa literatura”.

Em 2003, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale/FaE/UFMG, publica a quarta obra da série “Literatura e Educação”, sob o título *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces*. A obra reúne autores de diversas universidades brasileiras com a retomada de discussões anteriores. Entretanto, ao percorrer questões comuns à temática literatura e ensino, dentre elas, o aluno como público leitor, a escola como espaço de circulação dos livros, o livro didático como suporte de difusão da literatura, entre outras, convida o leitor a dispensar um novo olhar para tais questões, sobretudo um olhar desprendido de preconceitos tradicionalistas.

Dividida em quatro partes, as discussões giram em torno dos espaços, suportes e interfaces da leitura literária e, principalmente, da leitura literária na escola. O enfoque está na

proposta de uma reflexão mais abrangente sobre o impacto dos novos modos de fazer e ler literatura, levando em conta o espaço dos gêneros sem prestígio e a presença de outras linguagens ao lado da literatura como a internet, a imagem, o cinema, os quadrinhos. Isto confere a ela uma posição similar à obra de Lajolo acima descrita.

Ainda em 2003, sob organização de Paulo Becker e Márcia Helena S. Barbosa, a Universidade de Passo Fundo publica *Questões de literatura*, obra composta por uma coletânea de artigos dividida em duas partes. A primeira trata especificamente de questões sobre o ensino da literatura, a segunda apresenta um elenco de análises literárias para instrumentalização do professor. Ao tratar do ensino da literatura, enfoque desta revisão bibliográfica, a primeira parte da obra perpassa questões como o ensino tradicional da história da literatura calcado nos pressupostos positivistas, as experiências vivenciadas por brasileiros de modo geral e por estudantes de Letras de modo específico no que diz respeito à internet, à televisão e ao vestibular, os efeitos da globalização na educação literária, a formação de escritores e a introdução da criança no universo da poesia, com destaque para a atuação de pais e professores e para aos mecanismos de *marketing* utilizados por editoras na promoção ou exclusão de obras.

A primeira parte da obra é encerrada com uma proposta conceitual para o ensino da literatura. Sem tratar especificamente de métodos, a discussão contempla o papel e a responsabilidade do professor como orientador de leitores. Ao analisar a relação assimétrica entre aluno e professor, sobretudo nas aulas de literatura, o texto sugere que o sucesso na formação do leitor depende diretamente do entusiasmo do professor e da desburocratização do acesso à literatura em sala de aula.

Organizado por Renata Junqueira de Souza, *Caminhos para a formação do leitor* (2004) segue a tendência da virada do século de obras que agregam artigos de diferentes autores pertencentes a diversas universidades brasileiras. Nesse sentido, a obra em questão traz novamente à baila vozes como Nelly Novaes Coelho, Ezequiel Theodoro da Silva, Mariza Lajolo, dentre outros, em uma coletânea de artigos que tratam em especial da formação do leitor.

O diferencial da obra está na abordagem proposta. Deixando de lado a ênfase no “como fazer”, os autores retomam discussões do ensino voltadas mais para questões estruturais que propriamente metodológicas. Assim, temas como o efeito de catarse provocado pela leitura literária, a ênfase no tripé aprendizagem-ensino-aprendizagem, no que diz respeito à atuação docente, em substituição ao velho conceito de ensino-aprendizagem, a

caracterização do leitor e dos responsáveis por sua formação, a memória de leitura, entre outros, são objeto dessa obra.

Realimentando a coleção “Literatura e Educação”, O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale/FaE/UFMG, publica em 2004 *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. A quinta obra da coleção contém artigos que discutem de modo bastante abrangente as práticas sociais de leitura e, a partir delas, a democratização da leitura literária em meio a um contexto editorial de maior pluralidade para as publicações.

Dividida em três partes, disponibiliza na primeira o acesso a uma série de pesquisas, empreendidas por diferentes estudiosos brasileiros, em diversas partes do país, sob diferentes enfoques, abordando desde a leitura no espaço escolar, a configuração da biblioteca escolar, os direitos do aluno-leitor na escolha de obras, até pesquisas sobre o ensino específico de determinados gêneros literários, como o cordel. Na segunda parte, socializa pesquisas sobre práticas de leitura, incluindo outras formas de linguagem, experiências em campo, questões voltadas para a leitura na formação de jovens e adultos, além de discutir o prazer da leitura na formação inicial do professor, em escolas de formação para o magistério. A terceira parte, de cunho mais teórico, trata da socialização da leitura literária, tendo como alvo reflexões para a instrumentalização teórica do professor-leitor na formação de outros leitores.

Em continuidade aos trabalhos do Grupo, no ano seguinte o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale/FaE/UFMG publica a sexta obra, sob o título *Leituras Literárias: discursos transitivos* (2005). Seguindo o mesmo perfil das publicações anteriores, o livro compõe-se de uma coletânea de artigos resultantes do evento “O jogo do livro”. Desse modo, pautado pelo estudo de diferentes autores, os artigos apresentam enfoques variados para a problemática do ensino da literatura.

Nesse volume, a questão central está na busca por possibilidades de formação e de atuação no âmbito da leitura literária. Assim, dividida em três partes, a primeira trata do tema “literatura e educação”, colocando em pauta alguns equívocos do ensino da literatura, sobretudo ao tratar da linguagem estética. Na segunda parte, os artigos circulam em torno do tema “mediação no espaço de leitura”, envolvendo tanto discussões no âmbito conceitual sobre procedimentos para a formação de leitores quanto questões mais específicas sobre a atuação do professor e a avaliação do livro didático. Por fim, e a partir do tema comum “Literatura, história, memória e formação de leitores”, a última parte apresenta textos que abrangem discussões sobre os processos de produção, mediação, circulação e recepção de livros.

Ainda em 2005, Willian Roberto Cereja publica *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. Autor de livros didáticos, professor e pesquisador, Cereja agrega sua experiência profissional a algumas linhas teóricas para levantar questões em torno da literatura no ensino médio. Os cinco capítulos que compõem a obra resultam de uma pesquisa desenvolvida pelo autor que teve início com uma série de entrevistas com professores e alunos do ensino médio de escolas públicas e privadas paulistanas. A partir da constatação de que a disciplina de literatura no ensino médio reserva um lugar privilegiado para a abordagem conteudista e enciclopédica, pautada na periodicidade e historiografia literárias, em detrimento do texto e da leitura, Cereja analisa cuidadosamente alguns elementos que permeiam tais práticas. Assim, propõe um estudo mais aprofundando sobre as influências dos manuais didáticos, do vestibular e dos cursos pré-vestibulares na cristalização de práticas pedagógicas tradicionais, além de dispensar um olhar apurado para o estudo da legislação que orienta o ensino a partir de meados do século XX até culminar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Com o intuito de investigar as origens da historiografia literária no universo escolar, Cereja reserva um capítulo para o confronto e aproximação das ideias de teóricos como Antonio Candido, Mikhail Bakhtin e Hans Robert Jauss. Por fim, somando a sua formação e experiência nas áreas de linguística e literatura, e tendo como fundamentação o dialogismo bakhtiniano, o autor elabora uma proposta metodológica para o ensino da literatura no ensino médio que denomina como “perspectiva dialógica do texto literário”, na qual o enfoque central está no diálogo entre obras de diferentes épocas e gêneros, rompendo com a cronologia tradicional do ensino de literatura.

Se em *Invasão da Catedral* (1983) Ligia Chiappini Leite propõe a análise das práticas e concepções comuns à academia, conforme o próprio título alude, pouco mais de três décadas depois, a autora organiza a obra *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino* (2005), na qual busca elucidar algumas mudanças ocorridas durante esse período, dentre as quais a abertura da universidade para empreender projetos em parceria com a educação básica.

Chiappini argumenta que se na década de 80 não havia por parte da universidade qualquer iniciativa que reconhecesse a necessidade de diálogo entre o saber universitário e as salas de aula da educação básica, nesse novo contexto, trinta anos depois, algumas mudanças puderam ser vislumbradas, sobretudo no que diz respeito à preocupação com a formação continuada de professores da educação básica. Assim, divide sua obra em cinco partes, compondo-as com textos soltos, anteriormente escritos em diferentes circunstâncias como

capítulo de livro, artigo, palestra ou ensaio, mas que no conjunto se integram e dialogam, tendo como pano de fundo as políticas de ensino em uma perspectiva histórica.

Nas duas primeiras partes, propõe o relato de experiências decorrentes de parcerias empreendidas entre a universidade, as escolas de ensino fundamental e médio, especialmente as públicas, e a prefeitura de São Paulo, com destaque para a gestão de Luiza Erundina como prefeita e de Paulo Freire como Secretário de Educação do Município. Esses relatos evidenciam as metodologias adotadas e os resultados obtidos em projetos de formação continuada desenvolvidos com os professores da educação básica, em alguns casos contando com a participação de estudantes universitários, o que para a autora corresponde a certo progresso no que diz respeito à consciência da universidade quanto à sua responsabilidade com a sociedade. Nas duas partes seguintes do livro, respectivamente terceira e quarta, a autora revisita alguns assuntos anteriormente abordados em *Invasão da Catedral*, como o livro didático, a defesa do seminário e a pedagogia da admiração, agora à luz dos avanços diagnosticados. Na última parte, retoma reflexões e apontamentos também evidenciados na obra anterior sobre a literatura na universidade, lembrando o caso francês e o brasileiro, além de incluir outros textos abordando sempre questões pertinentes à literatura. Por fim, na conclusão, propõe a análise das transformações ocorridas nessas três décadas entre a publicação de *Invasão da Catedral* e *Reinvenção da Catedral*, com enfoque na perspectiva de inclusão digital.

A ênfase da obra está no agrupamento de experiências acumuladas por Chiappini em décadas de pesquisa sobre a literatura. Pesquisa que envolveu não apenas questões teóricas voltadas para a História e Teoria Literárias, mas também questões condizentes ao meio acadêmico, ao ensino de modo geral, ao ensino específico da literatura em nível básico e, também, às políticas de ensino adotadas no Brasil, sobretudo após o processo de democratização iniciado na década de 60.

Organizada por Helder Pinheiro e Marta Nóbrega, *Literatura: da crítica à sala de aula* (2006) traz uma coletânea de artigos de professores de diferentes universidades do país. Em geral, os textos apresentam análises literárias sobre poemas, ficção e literatura infanto-juvenil sob perspectivas de diferentes críticas literárias como sociológica, estilística, formalista, estruturalista, hermenêutica e da estética da recepção, a fim de articular a produção crítica ao ensino da literatura em sala de aula e, sobretudo, chamar o professor para o debate.

A exceção está no artigo “Teoria da literatura, crítica literária e ensino”, escrito pelo organizador Helder Pinheiro que, em oposição aos demais, não propõe uma análise literária, mas uma discussão sobre o espaço da teoria e da crítica em sala de aula. O autor defende a

ideia de que tanto a teoria quanto a crítica literárias ocupam lugar fundamental, se não indispensável, na formação do professor. Entretanto, na mesma linha de Todorov (2009), entende que para a formação do aluno-leitor o enfoque deve recair no texto, ficando ao professor a responsabilidade de selecionar somente as informações teóricas que possam enriquecer a reflexão do aluno no momento da leitura. Ao propor a reconciliação entre teoria, crítica e ensino de literatura, o autor sugere o remanejamento da teoria e da crítica para um plano secundário, embora não menos importante, elaborado de acordo com as necessidades de leitura dos alunos, para que o ato de ler seja promovido pela escola como objetivo principal na formação do leitor.

Em 2006, as professoras Maria Zaira Turchi e Vera Maria Tietzmann Silva assinam como organizadoras a obra *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão*, como resultado dos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Trabalho (GT) de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – Anpoll. Seguindo a tendência atual, a coletânea é composta por artigos de professores de diferentes universidades brasileiras, além de contar com a participação especial do pesquisador francês Jacques Leenhardt.

Os textos, por uma opção didática, estão agrupados em cinco blocos, cada qual com suas especificidades de pesquisa. No primeiro, agrupam-se os artigos que tratam de maneira mais teórica a tríade leitura/literatura/ensino. No segundo, os artigos partem para reflexões sobre experiências de leitura, com base no relato de professores, alunos e leitores comuns. Na terceira parte, a obra propõe algumas discussões sobre a formação do professor, também a partir de relato de experiências, sendo que os dois primeiros artigos desse bloco tratam do relato de projetos de formação continuada com professores da rede pública de ensino e o terceiro artigo contempla o relato de experiências vivenciadas na disciplina de Prática de Ensino, com enfoque ao desenvolvimento de atividades que busquem aprimorar o ensino da língua materna. No bloco seguinte, estão reunidos artigos que apresentam como centro articulador o estudo de alguns autores da literatura infanto-juvenil. Por fim, o último bloco propõe viabilizar a relação entre literatura e outras linguagens, com destaque à artes visuais como os quadrinhos, as artes plásticas e o cinema.

Vale destacar que em *Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão* o tema formação do professor é tratado de maneira mais abrangente, sem entrar em mérito a questão específica da formação em cursos de Letras. Antes, a obra segue a linha proposta pelas coletâneas anteriores, nas quais se observa um número considerável de artigos

que buscam enriquecer o debate sobre literatura e ensino tratando de questões teóricas sobre a literatura, análises literárias e sugestões metodológicas.

Em 2006, como fruto das discussões empreendidas no IX Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic), realizado dois anos antes, Vera Teixeira de Aguiar e Alice Áurea Penteado Martha organizam a obra *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. De título bastante sugestivo, a obra reúne artigos de pesquisadores que participaram do evento com apresentações em mesas-redondas, os quais comungam da preocupação com os espaços de difusão e circulação da leitura no país. Nesse sentido, os artigos são agrupados em três partes, que contemplam análises literárias de cunho teórico, passando por análises literárias de cunho experimental, a partir de pesquisas desenvolvidas em escolas de diferentes partes do país, culminando em reflexões mais específicas sobre os territórios da leitura, a exemplo do relato de experiências com leitores presidiários e da reflexão sobre a história e o papel das editoras e bibliotecas como agentes de circulação de livros.

Ainda em 2006, Juracy Assmann Saraiva e Ernani Mugge organizam a obra *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*, como registro da aplicação de um projeto chamado de “Carrossel de Letras”. O Projeto, motivado pelo resultado insatisfatório das provas do ENEN, SAEB e PISA, contou com a parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, da cidade de Dois Irmãos – RS, e o curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a partir de um projeto de pesquisa que vinha sendo desenvolvido pela instituição com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul.

Fundamentado na *estética da recepção* e no entendimento de que língua e literatura se completam na construção do sentido do texto e, assim sendo, na formação do leitor, o projeto experimentou uma metodologia denominada pelos organizadores como “Metodologia Integradora”. Em linhas gerais, tal metodologia propõe que o texto literário seja apreciado em três etapas: leitura compreensiva, ou perceptiva; leitura analítica, ou interpretativa; e leitura histórica. Somadas a essas etapas, a metodologia prevê, ainda, uma quarta etapa, o momento em que o aluno externa sua experiência de leitura por meio de algum tipo de produção textual, possibilitando diferentes manifestações linguísticas. Assim, *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental* conta a origem, a fundamentação teórica, a aplicação do projeto Carrossel de Letras, bem como alguns dos resultados obtidos, além de dedicar uma boa parte do livro à transcrição das sequências metodológicas aplicadas durante a experiência.

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - Ceale/FaE/UFMG publicou em 2007, como mais uma das obras integrantes da coleção “Linguagem e Educação”, pesquisa desenvolvida por Ludmila Thomé de Andrade, sob o título *Professores leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes*. Embora o título permita outras suposições do leitor, o enfoque da obra está no rol de leituras empreendidas por professores em formação. Assim, a autora propõe linhas de reflexão sobre a formação do professor que estão mais próximas da recepção dos textos sugeridos pela universidade do que propriamente questões relacionadas ao currículo dos cursos de formação de professores. Além disso, a discussão permeia a formação do professor nos cursos de Pedagogia, área de atuação e pesquisa da autora, o que, de certa forma, se distancia do objeto do presente trabalho, que tem como eixo a formação do professor de literatura em cursos de Letras. Assim, a opção por incluir a obra na revisão bibliográfica aqui proposta é apenas para possibilitar esclarecimentos sobre o seu teor e, desse modo, dirimir eventuais dúvidas a esse respeito.

Ainda em 2007, Rildo Cosson publica *Letramento Literário: teoria e prática*, obra que, como o próprio título especifica, trata da leitura literária tanto pelo viés teórico, de concepções sobre o ato da leitura, quanto pelo viés prático, sugerindo uma metodologia para o ensino da literatura. Em linhas gerais, Cosson defende a presença do texto literário na escola por entender, assim como outros pesquisadores, que a literatura dá conta de “tornar o mundo compreensível” (COSSON, 2007, p. 17). Além disso, retomando Lajolo (1986), o pesquisador diz que o momento da leitura “é, de fato, um ato solitário” (COSSON, 2007, p. 27), entretanto, uma vez que a interpretação depende da troca de sentidos entre autor, leitor e sociedade, a leitura não é apenas um ato solitário, mas, sobretudo, um ato “solidário”.

É o sentido de *solidariedade* que fundamenta tanto a parte teórica da obra quanto a parte prática, na qual propõe duas metodologias para o ensino da literatura. A primeira, direcionada às séries do ensino fundamental, é denominada como “Sequência Básica”. À segunda, voltada para as séries do ensino médio, Cosson denomina “Sequência Expandida”. O diferencial das metodologias propostas por Rildo Cosson está no fato de o pesquisador entender como indissociável a relação entre leitura e escrita. Assim, na concepção metodológica de Cosson, toda atividade de leitura literária, desde que no ambiente escolar, deve resultar em uma atividade escrita, ou outra forma de registro, sempre partindo do princípio da solidariedade que, para o autor, é imanente ao ato da leitura literária na escola.

Organizada por Helder Pinheiro, Jaquelânia A. Pereira, Maria Valdênia da Silva e Miguel Leocácio A. Neto, *Literatura e formação de leitores* foi publicada em 2008 como uma coletânea de artigos que relatam as experiências de alunos e professores do Curso de

Especialização em Literatura e Formação de Leitores, da Universidade Estadual do Ceará, entre os anos de 2006 e 2007. Com um enfoque bastante específico, a obra divide-se em dois grandes blocos, totalizando quatorze artigos, nos quais os participantes do Curso de Especialização supracitado discorrem sobre experiências pessoais de leitura literária e, em especial, experiências em sala de aula com o texto literário. Uma vez que o curso em questão objetivou a instrumentalização de professores para o ensino da literatura, tanto questões teóricas quanto questões práticas estão presentes nos relatos.

Assim, a primeira parte da obra reúne artigos em torno do aspecto didático da leitura literária em sala de aula, com enfoque em questões como a ética e as razões para o ensino da literatura nos dias de hoje, o lugar da literatura popular na sala de aula, a viabilidade da educação lúdica por meio do texto literário, o encantamento do texto poético, entre outras. A segunda parte dedica-se à análise de determinados textos literários atrelada à experiência de leitura dos respectivos pesquisadores, bem como discussões acerca do discurso literário propriamente dito.

Uma vez que os artigos, ao lado do rigor científico, assumem características de relatos de experiência, consequentes da configuração da obra, os textos se apresentam familiares ao leitor interessado na discussão sobre literatura e ensino. Nesse sentido, *Literatura e formação de leitores* enriquece o debate sobre o tema, sobretudo por suas características específicas quanto ao compartilhamento de experiências vivenciadas no Curso de Especialização em Literatura e Formação de Leitores, sem, contudo, distanciar-se do perfil de publicações disponíveis sobre o tema.

No mesmo ano, Alice Áurea Penteado Martha organiza e publica a obra *Leitor, leitura e literatura: teoria, pesquisa e prática: conexões* (2008). Em consonância com a obra anterior, organizada por Helder Pinheiro, a obra em questão é uma coletânea de artigos de diferentes pesquisadores, tendo como alicerce os estudos de discentes e docentes do curso de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, no Paraná.

Nesse sentido, organiza-se por três grandes eixos temáticos. O primeiro apresenta artigos que tratam de questões teóricas sobre o leitor, a leitura, a literatura e o ensino. O segundo agrupa artigos de cunho mais prático, buscando conexões entre teorias literárias e práticas de leitura, por meio da análise de algumas obras. O terceiro eixo estreita a relação entre as práticas de leitura e os leitores, descrevendo experiências empreendidas tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Assim como a obra organizada por Helder Pinheiro, *Leitor, leitura e literatura: teoria, pesquisa e prática: conexões* permite que o leitor se sinta familiarizado com os temas postos em pauta. Além disso, inova por romper com o perfil de

pesquisas desenvolvidas até o momento ao propor socializar as experiências e os saberes da universidade em contextos diferentes do da escola básica, a exemplo do texto assinado pela organizadora, intitulado “Leitores em situação de exclusão social: instâncias mediadoras de leitura na Penitenciária Estadual de Maringá”. Entretanto, alimenta o ciclo de publicações que discute teórica ou metodologicamente questões sobre a literatura e o ensino de modo mais generalista, sem representar grandes modificações no cenário.

Passados vinte e sete anos da publicação de *Leitura em crise na escola* (1982), Regina Zilberman e Tânia M. K. Rösing organizam e publicam, em 2009, *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*, como uma proposta de revisitação parcial da obra anterior. Assim, ao lado de pesquisadores que não participaram da primeira publicação, estudiosos como Marisa Lajolo, Ezequiel Teodoro da Silva e a própria Regina Zilberman participam de *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas* com textos inéditos, lançando um novo olhar para considerações feitas por eles próprios em *Leitura em crise na escola*.

Desse modo, em consonância com a tendência que seguem as publicações sobre o tema literatura e ensino na última década, *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas* compõe-se de artigos de diferentes nomes do circuito acadêmico nacional, nos quais questões sobre a literatura e as condições ou possibilidades de ensino são fomentadas. As organizadoras esclarecem que, se em *Leitura em crise na escola*, o foco central estava na leitura da literatura, décadas depois a obra *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas* propõe ampliar a discussão para outras questões que envolvem o ensino da literatura, sobretudo no Brasil. Nesse sentido, à luz do passado, os artigos que compõem a obra levam em conta as características dos novos tempos, considerando pertinente incluir no debate discussões sobre tecnologia, imagem, biblioteca, entre outros elementos que compartilham o espaço com o texto literário na sociedade do século XXI.

No mesmo ano, Ligia Cademartori publica *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes* (2009). Um olhar superficial sobre a composição da obra pode levar à conclusão de que os capítulos tratam da literatura infanto-juvenil. Mas basta iniciar a leitura para constatar que a autora ultrapassa a simples abordagem de um gênero literário para mergulhar em reflexões mais amplas, e ao mesmo tempo aprofundadas, sobre a natureza e os efeitos da leitura literária. Com o enfoque no professor, nas deficiências ou favorecimento de sua formação como leitor, a pesquisadora retoma algumas obras literárias, destinadas ao público jovem ou não, para provocar o leitor sobre a paixão que envolve a leitura de textos literários.

A obra, salvo suas especificidades, aproxima-se do estilo adotado por Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva em *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto* (1990), bem como do tom assumido por Tzvetan Todorov em *A literatura em perigo* (2009), no que diz respeito a se permitir discursar sobre a relação entre literatura e leitor. Nesse caso, mais especificamente entre literatura e professor-leitor, e de modo mais pessoal. Nesse sentido, trata-se de um livro que aborda o despertar da paixão pela literatura e, particularmente, do modo como essa paixão pode influenciar as relações entre professor-literatura e professor-texto literário-alunos.

Por fim, ainda em 2009, Márcia Tavares Silva e Etienne Mendes Rodrigues organizam e publicam *Caminhos da leitura literária: propostas e perspectivas de um encontro*. Reunindo artigos de diferentes pesquisadores, a obra divide-se em dois grandes blocos. O primeiro, “Leituras: propostas de um caminho”, concentra artigos que têm na análise de textos literários o foco central das pesquisas. O segundo, “Literatura: perspectiva de um encontro”, amplia a abordagem para questões variadas sobre o ensino da literatura, como a prática de ensino de língua e literatura na Paraíba, projetos de leituras no âmbito nacional, bem como sugestões de análises e aplicações de gêneros literários ou textos específicos em sala de aula. Assim, seguindo o perfil de publicação comum após a virada do século, no que se refere à coletâneas de artigos com diferentes pesquisadores, a obra em questão propõe a aproximação entre a universidade e a sala de aula na educação básica, lançando mão das abordagens supracitadas.

Diante do exposto neste tópico, vale destacar que as obras comentadas representam uma parcela das publicações sobre o tema, conforme justificativa apresentada no início da exposição. Na última década, que caracteriza a virada do século, o número de publicações sobre o tema literatura e ensino dilatou-se significativamente. As referências podem ser facilmente localizadas em diferentes fontes de publicação, como revistas especializadas, anais de eventos, dissertações de mestrado e teses de doutorado, além das publicações em livro que ultrapassam a temática geral de literatura e ensino e contemplam temas mais específicos, como determinado gênero literário em sala de aula ou conceitos sobre a literatura infanto-juvenil. Essa difusão do tema literatura e ensino, sem dúvida, deve ser vista como satisfatória, uma vez que alimenta e instiga a reflexão sobre os caminhos para a formação do leitor literário. Entretanto, faz-se oportuno observar que a significativa variedade de enfoques, ao lado de um volume de publicação cada vez maior, provoca no leitor a impressão de que, embora a produção sobre o ensino da literatura objetive responder a perguntas como o que é a

literatura e quais os caminhos para sua abordagem na sala de aula, a produção científica sobre o tema parece não apresentar clareza, ou sintonia, na definição desses dois aspectos.

No que diz respeito à exposição feita, nota-se uma difusão maior de publicações em formato de coletâneas, nas quais os artigos, a partir do tema maior “literatura e ensino”, transitam livremente por questões mais pontuais como experiências com o texto literário em sala de aula, análise de obras literárias e sugestões metodológicas, e outros tantos. Na última década, chama a atenção a constante inserção de artigos, nessas coletâneas, que buscam discutir outras formas de linguagem, ao lado da literatura. Isso, possivelmente, decorre da significativa difusão da tecnologia na sociedade e, conseqüentemente, do receio de que essa “poluição” de informações possa ser mais atrativa que o texto literário. A respeito, ainda, da difusão de coletâneas, sobretudo na última década, ressalta-se que a apreciação panorâmica das obras que tratam do ensino da literatura não permite analisar criteriosamente em que medida e quais publicações são efetivamente relevantes, questão que será desenvolvida na conclusão deste trabalho.

Feitas as observações acima, deve-se reconhecer que a produção científica sobre o ensino da literatura representa avanço significativo no debate sobre o tema, sobretudo por difundir a preocupação com a formação do leitor literário e por comungar do desejo de melhoria da qualidade do ensino da literatura na escola, incipientes até a década de 80.

1.2 A formação do professor de literatura em cursos de Letras: revisão bibliográfica

*A Academia não suporta encarar seus avessos. A
Academia precisa ocultar suas contradições e
encobrir seus andaimes. A Academia se nega
sistematicamente a reconhecer a pesquisa como
um processo e como um risco, e a docência no que
tem de incontrolável.*

Lígia Chiappini (1983)

A formação do professor de literatura em cursos de Letras costuma ser tema secundário entre as publicações sobre o ensino da literatura, conforme pôde ser observado nos tópicos anteriores.

Os primeiros sintomas explícitos de preocupação com a formação do professor de literatura são demonstrados por Osman Lins em *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros* (1977). Divido em sete partes, o livro reúne em cada uma delas textos publicados em diferentes momentos, sobre questões que abordam desde problemas universitários, análise crítica de livros didáticos, até problemas comuns aos escritores, sempre assumindo o tom de combate à realidade social e cultural posta naquele contexto no Brasil. O combate de Osman Lins, de tal forma explícito, expressou-se também pelo seu afastamento da carreira universitária, o que não significou, contudo, a diminuição de sua contribuição para a imprensa brasileira.

No que diz respeito ao ensino superior, Osman Lins parte de sua experiência como professor universitário de Literatura Brasileira para denunciar, de forma um tanto quanto polêmica, algumas características de estudantes e professores de cursos de Letras, dedicando para isso um capítulo da obra.

Inicialmente, Osman Lins retrata algumas experiências didáticas empreendidas, com certo sucesso, em suas aulas, para então dar início a um relato crítico sobre uma pesquisa desenvolvida com seus alunos. Inquieto com a falta de domínio de leitura dos estudantes de Letras, Lins aplica um questionário simples com perguntas pertinentes ao campo da literatura, com o intuito de diagnosticar a formação leitora desses alunos. O resultado foi preocupante, porém previsível. Ficaram comprovadas pelo relato do autor algumas características comuns aos estudantes de Letras pós-democratização do ensino, dentre as quais, a falta de leitura na vida escolar básica, a falta de interesse pela leitura literária no ensino superior, a falta de familiaridade e de compreensão dos conteúdos abordados pelas disciplinas de Teoria Literária e Literatura Brasileira no curso de Letras, a falta de domínio da escrita e, por fim, a falta de conhecimento do que seja o curso escolhido.

Ao contrário do que se tornaria comum em publicações posteriores, Osman Lins não remete sua crítica à educação básica, entendida também por ele como deficitária, mas ao próprio ensino superior:

Justamente aí, parece-me, está o ponto mais grave do problema. Apesar das insuficiências dos alunos, altamente imaturos e despreparados, continuam os professores a organizar e ministrar seus cursos de graduação como se tivessem diante de si alunos ideais, ou, ao menos, com alguma leitura, quando não são raros os que chegam à faculdade sem nunca terem lido uma obra literária sequer, como se deduz do questionário. (LINS, 1977, p. 82)

E complementa:

Seria necessário, ao professor, reconhecer que o interlocutor à sua frente – ou, mais propriamente, ouvinte – é outro, bem aquém do que ele desejou ou imaginou. Não é o receptor adequado para o que aprendeu na Alemanha, ou na “Ecole Pratique des Hautes Etudes”, ou, mais modestamente, nas revistas *Poétique e Communicatins* n.º 8. É, isto sim, predominantemente, um desamparado produto dessa miragem monumental, desta gigantesca máquina de enganar que é o atual ensino brasileiro. (LINS, 1977, p. 83)

Ao passo que reconhece e denuncia o caos do ensino brasileiro naquele contexto, Osman Lins aponta a incoerência dos modelos de ensino adotados também na universidade. Fica subentendida em sua análise a comum dicotomia entre a ideologia e a função dos cursos de Letras. Se, por um lado, a história da universidade revela que seu público original apresentava o perfil de aluno ideal, buscando no ensino das Letras o aperfeiçoamento de competências anteriormente desenvolvidas, por outro lado, a década de setenta, pós-democratização do ensino, apresenta outra realidade nos bancos universitários.

Com a afirmativa de que o professor universitário precisa reconhecer o interlocutor à sua frente, Osman Lins chama a atenção para a necessidade de reformulação dos currículos e cursos de Letras e ao mesmo tempo para a indisposição do sistema no que diz respeito a essa necessidade:

Reconhecer tudo isso – mas reconhecer com intensidade – tem seu preço, um preço alto. Alguns, isoladamente, poderiam estar dispostos a pagá-lo. Que dizer, porém, de todo um setor profissional? Ter-se-ia que reformular uma série de concepções arraigadas na área do ensino superior; que reestruturar estudos e cursos, conformando-os à situação anômala que enfrentamos [...]; que usar com parcimônia, à espera de melhores tempos, a avançada maquinaria teórica utilizada em classe de maneira imprópria, reservando-a para outros fins [...]; ter-se-ia, enfim, de partir para uma renovação total e dura, de empreender uma espécie de guerra, uma guerra que não seria apenas contra a indigência cultural, mas também contra o próprio comodismo e contra o jogo de espelhos que (não importa os números falsamente alentadores) estão transformando numa caricatura o ensino superior no Brasil. (LINS, 1977, p. 83)

O paradoxo entre o que se espera de um estudante de Letras, nos moldes da universidade tradicional, e o perfil desse estudante no contexto da década de 70 determina, para o autor, a urgência de reestruturação dos cursos, não no sentido de massificação dos currículos, mas no que diz respeito ao repensar das práticas e da ideologia da universidade:

Chego mesmo a pensar que seria necessário lutar por uma drástica reforma nos currículos, então planejados para atender à realidade atual, ao estado de calamidade com que nos defrontamos, e não simplesmente (o que explica,

em parte, a diversidade de matérias, algumas tão prestigiosas) para encarar alunos ingênuos com a magia do *status* cultural. (LINS, 1977, p. 83)

As afirmativas de Osman Lins, embora produzidas no contexto da década de 70, apresentam-se atuais, tendo em vista que nem o perfil dos estudantes de Letras foi alterado de lá para cá, nem tampouco houve qualquer indício de mudança dos currículos, pelo menos no que diz respeito a solucionar a dicotomia função-ideologia dos cursos de Letras. Ao contrário, os problemas apontados por Osman Lins permanecem característicos dos cursos de Letras no século XXI. Por essa razão, a obra em questão não apenas representa a primeira manifestação de preocupação com a formação do professor de literatura, mas, também, influencia diretamente o presente trabalho.

De forma mais sutil, mas não menos importante, a questão da formação do professor de literatura é subjacente à obra *Literatura/Ensino: uma problemática* (1981), de Maria Tereza Fraga Rocco, sobretudo por analisar a abordagem literária na escola brasileira, tanto no tocante à concepção do professor quanto à recepção dos alunos. Entretanto, o tema não se coloca de forma pontual nos capítulos desenvolvidos pela autora, e sim, na parte final da obra, por Alfredo Bosi, em entrevista concedida à Rocco e constante do livro. Perguntado sobre o despreparo do aluno-professor no que diz respeito ao texto literário em sala de aula, Bosi afirma:

É um círculo vicioso que precisamos quebrar e tem que ser aqui na Universidade. É também aqui na Universidade que precisamos pensar esses problemas que a senhora está formulando e que são muito vivos: saber o que estamos ensinando e que tipo de professor de literatura está saindo de nossas mãos. (ROCCO, 1981, p. 116)

Bosi chama a atenção para a responsabilidade da universidade no que diz respeito tanto à formação do professor de literatura quanto à sua atuação da educação básica. Mesmo que de forma apressada, a afirmativa de Bosi contribuiu para que novamente, após Osman Lins, o tema fosse evidenciado.

Entretanto, embora existam alguns pequenos indícios da temática na obra de Rocco e nas demais entrevistas que compõem a parte final do livro, os temas tendem a recair em concepções mais teóricas do que seja a literatura e da forma como ela aparece nos currículos e práticas da educação básica. Possivelmente por opção metodológica, uma vez que o eixo central da obra reside de fato no ensino da literatura em escolas de educação básica, o tema da formação do professor de literatura não é aprofundado por Rocco.

Inspirada em parte na metodologia adotada por Rocco e com grande proximidade ao tom de denúncia assumido por Osman Lins na década anterior, Lígia Chiappini Leite propõe em *Invasão da Catedral* (1983) a análise do espaço e das práticas do ensino da literatura em cursos de Letras, estabelecendo um estudo comparativo entre o Brasil e a França. Chiappini inicia sua obra com a afirmação que dá forma à epígrafe deste tópico:

A Academia não suporta encarar seus avessos. A Academia precisa ocultar suas contradições e encobrir seus andaimes. A Academia se nega sistematicamente a reconhecer a pesquisa como um processo e como um risco, e a docência no que tem de incontrolável. (LEITE, 1983, p.16)

Destemida, a autora assume logo nas primeiras linhas de seu texto uma postura que coloca em cheque a estrutura da Universidade. Denominando a si mesma como sujeito e objeto da pesquisa que se propõe empreender, Chiappini discorre sobre uma luta contra a academia estando no interior dela mesma, como professora universitária.

A obra relata uma pesquisa desenvolvida no final da década de 70, em que a opressão e o silêncio, impostos pelo regime ditatorial, se faziam presentes nas universidades brasileiras, razão pela qual, entre outros fatores, a autora propõe um desvio para a observação de cenários diferenciados, escolhendo a França como palco para o confronto das realidades. O ápice da obra está na constatação de que os problemas enfrentados na docência, naquele contexto, não se restringiam ao Brasil, tampouco à condição de país subdesenvolvido e sob ditadura, mas que revelavam “sintomas de uma crise mais ampla das Humanidades, sob o capitalismo” (LEITE, 1983, p.18).

Ao estudar o espaço da literatura nas universidades no Brasil e na França, Chiappini dispensa um olhar mais apurado sobre a Teoria da Literatura nos cursos de Letras. Assim, lança mão de estudiosos da área para mapear a forma como a literatura é apresentada nas disciplinas teóricas. Além das concepções sobre a natureza literária, o debate entre estudiosos como Osman Lins, Luiz Costa Lima, Afrânio Coutinho, Afonso Romano Sant’Anna, Antonio Candido, entre outros, evidencia também os diferentes métodos para análise do texto literário.

Como vimos, do ponto de vista do conteúdo, os teóricos brasileiros acabam tocando em muitos pontos que vimos discutidos pelos franceses, a partir de 68: a problematização do conceito de literatura, a problematização da História Literária são os principais. Mas não se chega a discutir o problema que Roland Barthes localiza como central, em 69: da “transmissão do saber” e da sua “produção”. (LEITE, 1983, p. 64)

Chiappini aponta para o excessivo debate sobre a História e Teoria Literárias na universidade desvinculado da preocupação com a “transmissão do saber”, ou seja, sem abranger a discussão do modo como a literatura deve ser encarada pelo professor em sala de aula, na busca pela formação do leitor, e não exclusivamente visando à formação do especialista em literatura. Ao passo que a autora faz esse alerta, deixa evidente que sua preocupação está direcionada à disciplina de Teoria da Literatura nos cursos de Letras:

No entanto, essa era uma questão também candente na Universidade brasileira de 68. Talvez seja oportuno indagar por que ela foi tão pouco lembrada desde que as condições do país foram permitindo retomar algumas inquietações dessa época. E, para retomá-las dentro da área que nos preocupa – a Teoria Literária – talvez seja útil lembrar que a mediação da escola não é algo a ser estudado somente em relação ao passado. (LEITE, 1983, p. 64-65)

A relação entre literatura e ensino é elucidada por Chiappini a partir da disciplina de Teoria Literária. Segundo a autora, problematizar a Teoria Literária na universidade requer problematizar o seu ensino. Na obra, Chiappini examina ainda o perfil do letrado nos cursos de Letras, a proposta de reformulação dos seminários e o modelo denominado por ela como pedagogia da “ad-miração”. Discutindo amplamente a Academia, Chiappini abre as portas da universidade para refletir, sobretudo, acerca do espaço da literatura nos cursos de Letras.

Invasão da Catedral, assim como *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*, de Osman Lins, configura-se como uma obra bastante representativa no cenário da formação do professor de literatura. Com essa publicação, a autora, também professora, mantém viva a discussão sobre a necessidade de se reavaliar o currículo dos cursos de Letras na pós-democratização do ensino, mesmo que aqui direcionada para o interior das disciplinas de História e Teoria Literárias.

Em *A leitura e o ensino da literatura* (1988), Regina Zilberman amplia a discussão antes proposta por Chiappini evidenciando a responsabilidade da universidade no que diz respeito à relação teoria-prática na formação do professor de literatura. Ao traçar um panorama histórico da participação do professor no contexto social e político brasileiro, sobretudo no período pós-democratização do ensino, nas décadas de 60, 70 e 80, Zilberman aponta três desafios do ensino brasileiro daquele período. O primeiro diz respeito à estrutura e funcionamento do ensino, “dividindo a escolarização em graus ascendentes e evolutivos”. O segundo refere-se aos recursos financeiros. E o terceiro aos recursos humanos, “a quem cabe a

concretização [...] dos objetivos educacionais e que se deparam seguidamente com resultados negativos durante e após a trajetória do estudante na escola” (ZILBERMAN, 1988, p. 64).

A autora chama a atenção para o fato de que quando se pensa em mudança na educação, os dois primeiros desafios são, comumente, mais evidenciados, os relativos à estrutura e funcionamento do ensino e aos recursos financeiros, atribuindo ao professor em exercício a adaptação às novas circunstâncias por meio de cursos de reciclagem ou outros mecanismos similares. Sem desconsiderar a necessária reformulação das duas primeiras dificuldades, sobretudo por entender que o tripé ora proposto deve ser igualmente alimentado, Zilberman lança a seguinte questão: “não poderá a mudança começar pelo professor, ele convertendo-se no agente e teórico do ensino?” (ZILBERMAN, 1988, p. 64), questão que desenvolve da seguinte forma:

Supor que se pode investir no professor como fator de mudança, não significa desprezar os outros ângulos da questão, acreditando ingenuamente que as estruturas educacionais vigentes não devam sofrer ajustes ou que os recursos alocados bastem. [...] Por outro lado, o professor tem sido o elo ignorado nas sucessivas reformas, cabendo-lhe invariavelmente adaptar-se à nova situação. Entretanto, uma decisão que dependa do trabalho do professor em sala de aula não deveria, em princípio, prescindir da participação dele. (ZILBERMAN, 1988, p. 65)

Partindo do pressuposto de que o professor em exercício, atuante em sala de aula, dispõe de recursos quase sempre insuficientes para possibilitar mudanças no cenário escolar, Zilberman tece considerações sobre o pouco investimento na formação do professor e ressalta que “excetuando o trabalho das instituições encarregadas de licenciar o profissional do ensino, pouco mais se faz pela formação do professor” (ZILBERMAN, 1988, p. 65).

Uma vez atribuída à licenciatura a função prática de preparação do futuro professor, para atuar em todos os níveis, a responsabilidade da graduação torna-se latente, de modo que, “se a Universidade se omite ou exerce de modo ineficaz sua tarefa, o indivíduo que fica encarregado de uma disciplina ou de alunos numa sala de aula dispõe de poucos recursos para dar conta de sua atividade pedagógica” (ZILBERMAN, 1988, p. 65-6). Assim, a autora considera legítimo obter mais da universidade, pois uma vez que é responsável por oferecer condições para o exercício do magistério, ela tem desempenhado seu papel de forma estanque:

[...] as licenciaturas segmentam-se nas áreas teórica e prática, sem que ocorra a passagem de um pólo a outro. De uma parte, estuda-se língua portuguesa; de outra, há a obrigatoriedade do estágio na área de Comunicação e

Expressão. No entanto, nem o estudo orienta o estágio, nem este contribui para uma reflexão sobre a realidade e uso da língua na escola. A falta de integração entre as partes que constituem o currículo torna-o fragmentado. E o estudante não dispõe de meios para recuperar a unidade perdida, que, às vezes, carrega para sua atividade didática posterior. (ZILBERMAN, 1988, p. 66)

Embora o texto de Zilberman faça referência ao contexto pós-democratização do ensino, as ponderações acima parecem condizentes com a realidade contemporânea dos cursos de Letras, sobretudo no que diz respeito à falta de unidade dos currículos. A autora evidencia ainda que, embora as licenciaturas estejam conscientes de que é preciso um envolvimento global das diferentes áreas na formação do futuro professor, com destaque à fundamental questão da aprendizagem como uma de suas tarefas básicas, na prática isso nem sempre é feito.

A história da universidade revela fraturas no sistema, gerando setores pedagógicos e não-pedagógicos. E se, por um lado, os primeiros retraíram-se para o pragmatismo excessivo, por outro lado, não raramente, estes últimos conservam-se distanciados ou à margem das questões educacionais. Segundo a autora, “a fragmentação suscita o impasse, e este é acatado pelo estudante que, sem solucioná-lo, enfrenta inúmeros problemas ao lecionar” (ZILBERMAN, 1988, p. 66). Por fim, Zilberman alerta para a urgência de reformulação das metas de cursos voltados para a formação do professor, a fim de que haja unidade entre os setores pedagógicos e não-pedagógicos, sob pena de se persistir no erro de uma prática docente destituída de reflexão.

Ainda em 1988, Tânia M. K. Rösing propõe, como resultado de sua pesquisa de pós-graduação, uma discussão sobre a formação do professor nos cursos de Letras em *Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus*. A obra retrata a pesquisa empreendida, tanto no que diz respeito aos referenciais teóricos quanto aos encaminhamentos práticos para coleta de dados. Com a pesquisa de campo desenvolvida em municípios do Rio Grande do Sul, Rösing obtém uma série de constatações que, mesmo contextualizadas na década de 80, podem ser facilmente transportadas para a realidade contemporânea de formação docente.

Tendo como objetivo verificar a articulação entre as disciplinas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e o ensino da literatura, bem como a forma como a leitura literária vinha sendo estimulada nos cursos de Letras, Rösing foi a campo e entrevistou professores de diferentes instituições de ensino superior. A primeira constatação foi a de que os currículos não apresentavam preocupação explícita com a execução de atividades práticas na primeira

metade do curso, o que segundo a autora indica a necessidade de revisão do currículo dos cursos de formação docente, sobretudo da área de literatura:

Esta situação indica a necessidade de a prática de ensino ser entendida não como um complemento da Licenciatura, mas como uma atividade indispensável durante a realização de todo o curso. [...] Quando se preconiza tal comportamento entre os professores universitários desde os primeiros níveis da Licenciatura, verifica-se a preocupação em observar as reais necessidades dos estudantes na formação de sua competência profissional. (RÖSING, 1988, p. 35)

A autora atribui esse fato à então recente preocupação com questões metodológicas no bojo das universidades. No que diz respeito à disciplina de Prática de Ensino, a pesquisa de Rösing revela que, naquele contexto, ela é tratada como um complemento ministrado ao final do curso, o que pressupõe um descaso com o desenvolvimento de habilidades necessárias ao profissional em Letras. Segundo a autora:

Verifica-se, portanto, a necessidade de haver um planejamento integrado e aprofundado que resulte de um projeto educacional assumido pelas diferentes instituições de ensino superior, considerando os objetivos básicos da Universidade enquanto instituição – a produção do saber – paralelamente a seus compromissos com o ensino, a pesquisa e a extensão, suas características, suas necessidades regionais e comunitárias. (RÖSING, 1988, p. 111)

Embora a pesquisa tenha revelado certa precariedade dos currículos no tocante às disciplinas de Prática de Ensino, Rösing constatou, também, um interesse comum entre os estudantes dos cursos de Letras em aprofundar os estudos em áreas específicas do ensino da literatura, sobretudo entre aqueles que já exerciam funções no magistério, e ainda a preocupação dos docentes universitários em reorganizar suas práticas a fim de buscar o diálogo entre os pressupostos teóricos e pedagógicos das disciplinas, não ultrapassando, contudo, o campo das preocupações.

Assim, a autora defende um repensar dos currículos dos cursos de Letras aliado à revisão de conceitos dos professores universitários acerca do espaço de componentes pedagógicos na formação do professor de literatura. Nesse sentido, esclarece que, em sua concepção, a reformulação do currículo dos cursos de Letras urge, mas que só encontrará resultados se realizada a partir de um estudo aprofundado envolvendo professores do ensino superior, estudantes de Letras e professores da educação básica.

Baseada nas obras anteriormente citadas nesse tópico, Rösing reproduz parte do discurso assumido por Osman Lins, Ligia Chiappini e Regina Zilberman, assim como o modelo de pesquisa de campo no ensino superior. Entretanto, o destaque da obra está não no tom de denúncia, conforme ocorre nas obras anteriores, mas no recorte, até então inédito, de avaliar especificamente a relação entre as disciplinas teóricas e os componentes pedagógicos dos currículos de Letras, com ênfase na disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa.

A partir do conceito emitido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), de que a universidade deve estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito crítico e científico e do pensamento reflexivo, ao lado do conceito de que a educação, como um todo, deve estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, Cyana Leahy-Dios escreve *Língua e literatura: uma questão de educação?* (2001), obra que conta com a participação de Claudia Lage, ex-aluna de Cyana no curso de Letras da Universidade Federal Fluminense e, naquele contexto, recém-formada e docente do mesmo curso, como colaboradora. Como ponto de partida para reflexões subjacentes está o confronto entre os currículos e programas de cursos de Letras e os currículos e programas das escolas de educação básica.

A obra divide-se em duas partes. A primeira parte é conduzida e assinada por Leahy-Dios como docente de um curso de formação de professores, atuando nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino. A segunda registra o relato de Claudia Lage como ex-aluna de Cyana nessas mesmas disciplinas. O enfoque da obra está nas disciplinas pedagógicas que compõem o currículo do curso de Letras, com destaque às ministradas por Leahy-Dios. Entendendo que as ementas de tais disciplinas contemplam tanto a formação pedagógica para o ensino da língua portuguesa quanto para o ensino da literatura, o texto oscila entre questões de uma e de outra área. Entretanto, deixa subentendida uma preocupação maior com o ensino da literatura.

Em todo o texto fica marcada a denúncia das autoras sobre o distanciamento entre o que se estuda na graduação e aquilo que deverá ser objeto das futuras aulas na educação básica. Na introdução do livro, assinada por Leahy-Dios, a autora chama a atenção para a resistência da universidade, em especial dos cursos de Letras, em reconhecer que “oficialmente, a função primeira da maioria dos cursos de Letras é licenciar professores de línguas e literaturas; isso, no entanto, não parece corresponder à formação teórica oferecida aos graduandos durante os anos de curso específico” (LEAHY-DIOS, 2001, p. 7).

Segundo Leahy-Dios, ainda na introdução da obra, se por um lado há demasiada indicação da conduta nem sempre satisfatória do docente em sala de aula na educação básica,

por outro, quando a questão se aproxima da prática na universidade as conclusões parecem incertas:

Muito se fala do insatisfatório nível de alunos e professores na maioria das escolas de educação básica, de seu desinteresse, de sua precária produção escrita, de sua incapacidade de pensar criticamente e de forma criativa. [...] Quando a questão entra no campo da práxis nossa de cada dia, é frágil a sustentação da relação entre teorias críticas e conteúdos e programas. Sabemos criticar e demolir o modelo que existe, que conhecemos como alunos e professores, e que não mais nos satisfaz; mas ainda não temos certeza de como otimizar e reconstruir a pedagogia linguístico-literária do cotidiano escolar. (LEAHY-DIOS, 2001, p. 9)

E complementa: “Apesar de haver uma considerável oferta de materiais escritos com propostas críticas sobre leitura, texto, literatura, poucos são os textos que tratam da questão da preparação de professores de língua e literatura com dados reais e objetivos” (LEAHY-DIOS, 2001, p.14).

Tal afirmativa é o que embasa parte do presente trabalho, ou seja, o desequilíbrio entre o quantitativo de publicações que tratam do ensino da literatura na educação básica em contraste com o reduzido número de publicações que evidenciam a questão da formação desse professor de literatura, do que se pode inferir a relativa omissão, ou recusa, da universidade em reconhecer sua responsabilidade na formação de professores e, conseqüentemente, sua parcela de responsabilidade na futura atuação desse professor.

Sobre as lacunas do curso de Letras, Leahy-Dios, na primeira parte da obra, argumenta:

Muitos cursos de graduação apresentam um perfil de estagnação filosófica que compromete a prática docente relevante e construtiva. Ao priorizar “feudos” do conhecimento específico de determinadas subáreas, por vezes específicas demais para um curso cujo objetivo primeiro é a formação de professores de línguas e literaturas que atuam na educação básica (5ª a 8ª série e ensino médio), o curso de Letras deixa de construir uma trama coerente e consistente. As ausências mais sentidas dizem respeito à fragmentação curricular, à insuficiência de leituras críticas e reflexivas, à falta de diálogo genuíno entre professores, entre alunos, entre professores e alunos. Esses são requisitos essenciais para a autonomia política e pedagógica. (LEAHY-DIOS, 2001, p. 19-20)

A falta de interação entre a formação específica em Letras e a atuação profissional fica bastante clara no discurso da autora, que sugere alguns caminhos para alterar essa realidade posta:

Penso que uma forma coerente de crítica construtiva estaria na análise do distanciamento entre os conteúdos e programas do curso de Letras e os das áreas de língua portuguesa e literatura nas escolas de ensino primário e médio. Certamente, um número considerável de professores de cursos de Letras ignora integralmente o que se passa nessas escolas, esquecendo-se de que nossos alunos serão habilitados para a docência. (LEAHY-DIOS, 2001, p. 72)

Insistindo na necessidade de reformulação dos currículos dos cursos de Letras, a fim de que haja coerência e diálogo entre teorias e práticas, ainda na primeira parte da obra, Leahy-Dios finaliza:

É preciso rediscutir a própria formação pedagógica geral dos professores universitários. Sem entender e valorizar o processo de educar, alguns continuarão cavando um imenso abismo entre “nós” e “eles”. É preciso reconhecer que toda disciplina de formação específica nos cursos de Letras é, necessariamente, vinculada a um fazer social, a uma ação pedagógica que é, sempre, política. Todas essas necessidades requerem uma renovação revolucionária e exigem que um número significativo de doutores pesquisadores abandone a proteção das torres de marfim de seus gabinetes, a segurança impenetrável de seus papéis e, vencendo a repulsa inicial, passe a frequentar escolas e suas salas de aula reais, pois é para lá que se imagina estejam voltadas nossas pesquisas acadêmicas, dedicadas aos interesses da sociedade. (LEAHY-DIOS, 2001, p. 73)

Segundo a autora, o abismo existente entre a graduação e a atuação do professor é decorrente, entre outros fatores, do desconhecimento da função contemporânea dos cursos de Letras, estes que continuam apresentando características curriculares correspondentes à velha ideologia. Somente a noção de que a responsabilidade atual dos cursos de Letras é a de formar professores para atuação na educação é que possibilitará o repensar dos modelos, métodos e componentes de ensino na graduação, sem ferir a necessária formação teórica, mas possibilitando a ponte entre a formação e a atuação do professor.

Por fim, vale considerar que a obra em questão segue o padrão das demais publicações que apresentam como ponto central a formação do professor de literatura, qual seja, a constatação por meio da prática docente no ensino superior de que existem sérias lacunas na concepção de currículo e no objetivo dos cursos de Letras. Assim, com ênfase nos componentes pedagógicos dos currículos, Leahy-Dios relata com propriedade as carências diagnosticadas em sua prática como docente formadora de professores e, inquieta com a precariedade que assombra os cursos de Letras, estimula a reflexão crítica sobre o compromisso da universidade e dos professores universitários quanto à formação de

professores para a educação básica, não se eximindo da responsabilidade sobre as consequências de uma formação deficitária.

Este tópico buscou apresentar de forma pontual a produção científica que perpassa direta ou indiretamente o tema formação do professor de literatura. Por oportuno, ressalta-se que mesmo em número significativamente reduzido, as publicações que tratam da formação do professor e que questionam, de uma forma ou de outra, a estrutura dos cursos de Letras no Brasil, além de representarem acervo substancial sobre o tema, impulsionaram a presente pesquisa, na tentativa de que essas vozes, ainda isoladas, sejam gradativamente mais numerosas.

No que diz respeito a este capítulo, em sua integralidade, conforme elucidado na Introdução, objetivou apresentar de forma panorâmica a produção científica sobre os temas literatura e ensino e formação do professor de literatura, a fim de verificar o espaço dispensando a cada um no contexto de produção científica brasileiro, bem como subsidiar as reflexões propostas para os demais capítulos.

Diante do exposto, fica evidente o desequilíbrio entre a quantidade de publicações que apresentam como eixo o ensino da literatura na escola e a quantidade de publicações que tratam da formação do professor de literatura, sobrepondo-se o primeiro eixo em detrimento do segundo. Essa constatação pode revelar sintoma de relativa omissão da universidade no que diz respeito a sua responsabilidade como formadora de professores de literatura, uma vez que a produção científica, advinda das universidades, tende a enfatizar questões próprias do ensino da literatura nas escolas de educação básica e, curiosamente, silenciar-se diante de questões relativas à formação do professor de literatura em cursos de Letras. É esse sintoma de relativa omissão da universidade que será ponto de partida para as reflexões propostas pelos próximos capítulos.

2 UM OLHAR SOBRE AS PARTICULARIDADES DO ENSINO DA LITERATURA E DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: conceitos, ideologias e história

Este capítulo pretende alinhar algumas discussões que circundam a formação do professor de literatura. As reflexões que se seguem ora são pautadas em fundamentação teórica específica ora assumem um discurso mais solto, fruto das experiências adquiridas nos últimos cinco anos dedicados ao estudo do tema.

A primeira delas diz respeito à definição de literatura. Muito se fala em ensinar literatura, em emancipar por meio da literatura, em formar leitores críticos e vorazes, mas, afinal, de qual literatura estamos falando? É imprescindível, para uma boa prática pedagógica, que antes de qualquer ação com o texto literário o professor tenha claro qual é o conceito de literatura que sustenta sua prática, bem como, a partir desse conceito, defina as razões para que a literatura seja ensinada.

A segunda discussão refere-se à história do ensino no Brasil. Pesquisas comprovam que o modelo de ensino assumido pelas escolas do século XXI está diretamente ligado à história do ensino no Brasil, em especial no que se refere à literatura. Assim, compete ao professor conhecer esse percurso, criticá-lo, questioná-lo, para então propor alternativas na busca por romper com os padrões enraizados em nosso país.

A terceira linha de discussões que o professor de literatura precisa conhecer é a que analisa e debate as características do ensino da literatura na escola brasileira contemporânea. Considerando a ampla difusão do tema nas últimas décadas, é pertinente e fundamental que todo professor de literatura conheça a realidade do ensino da literatura nas salas de aula, tanto no que diz respeito às características dos estudantes quanto ao que se refere às práticas docentes.

A quarta discussão envolve a história do curso de Letras, pois o professor que conhece a história de sua profissão, as ideologias, conceitos e dicotomias que a envolvem, tem melhores condições de compreender o passado e buscar alternativas para o futuro. Além disso, esse saber permite que o professor perceba em que medida as dicotomias do curso de Letras influenciam nas carências de ensino diagnosticadas em todos os níveis da educação. Por fim, não menos importante, a quinta linha de discussão propõe um estudo da legislação que

orienta tanto a formação do professor em cursos de Letras, quanto o ensino de literatura na educação básica. Os tópicos ⁴que se seguem se encarregam dessas discussões.

Todas as linhas aqui propostas estão atreladas ao pressuposto de que o professor de literatura precisa estar a par dessas discussões que circundam tanto sua formação quanto sua atuação em sala de aula, sob pena da manutenção de uma prática pedagógica insatisfatória.

2.1 O que é e o que pode a literatura?

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver.

Tzvetan Todorov (2009)

A resposta a essa pergunta ainda está longe de ser definida. A razão está não apenas nas divergências conceituais surgidas ao longo dos séculos, mas, sobretudo, nas transformações sociais, intensificadas nas últimas décadas, que impulsionam o conflito entre as novas tecnologias e o texto literário propriamente dito. Entretanto, embora os debates contemporâneos apontem alguma preocupação com o espaço do texto literário na sociedade pós-moderna, muitos ainda apostam na literatura, seja ela em suporte impresso ou virtual, como expressão máxima de espaços culturais e, nesse sentido, como eixo central para o conhecimento do próprio homem, além dos atributos como prazer, fruição e ludicidade.

Em consonância com os estudiosos que concebem a literatura tal qual descrita, antes de abordar questões mais específicas quanto ao ensino da literatura e a formação do professor de literatura, objetos desse trabalho, faz-se pertinente elucidar a opção por alguns conceitos contemporâneos do que é e do que pode a literatura, a fim de esclarecer qual a concepção de literatura assumida por este trabalho. Além disso, o entendimento do que seja e do que pode a literatura revela algumas razões para que ela seja ensinada. Assim, buscando responder à pergunta que dá título a esse tópico, serão apresentados os conceitos de dois diferentes

⁴ Os tópicos 2.2, 2.3, 2.4 e 2.5 retomam o trabalho de monografia apresentado ao curso de Especialização em Estudos Linguísticos e Literários, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, em 2009, como requisito parcial para obtenção do título de especialista. Para o presente trabalho, além da subdivisão em tópicos, foram empreendidas ainda algumas atualizações.

pesquisadores, em diferentes contextos: o brasileiro Antonio Candido e o búlgaro Tzvetan Todorov.

Antonio Candido, conhecido no Brasil por seus trabalhos sobre crítica literária, tornou-se também referência nos estudos acerca do ensino da literatura, sobretudo pelos ensaios “A literatura e a formação do homem” (1972) e “O direito à literatura”, datando de 1988 e posteriormente publicado na obra *Vários Escritos*, em 1995. Originalmente formulados para apresentações em palestras, os dois textos difundiram nas últimas décadas alguns conceitos fundamentais para se pensar o ensino de literatura, dentre os quais destacam-se a “necessidade de fantasia” do ser humano, a “função psicológica” da literatura, a influência que a literatura pode exercer na “formação da personalidade”, a literatura como “expressão máxima do homem”, o caráter de “coisa organizada” da literatura, resultante de sua forma e, como consequência da junção de todos eles, a tese central de que a literatura “humaniza o homem”.

Se em “A literatura e a formação do homem” Candido alicerça sua tese no jogo de distanciamento e aproximação entre o que entende por estrutura e o que compreende ser a função da literatura, em “O direito à literatura”, pouco mais de uma década depois, parte da reflexão sobre a relação entre literatura e direitos humanos para culminar novamente na relação entre forma e função. Candido propõe que sejam ampliadas as possibilidades de conceituação do texto literário, elucidando três possíveis funções, as quais serão brevemente destacadas a seguir a fim de elucidar o que, para o estudioso, pode a literatura.

A primeira seria a de satisfazer a necessidade universal de ficção e fantasia:

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. (CANDIDO, 1972, p. 804.)

Ainda, conceituando a literatura como “o sonho acordado das civilizações”, o pesquisador defende que se, por um lado, o ser humano necessita do sonho durante o sono para seu equilíbrio psíquico, por outro, a criação ficcional e a poética, que constituem a mola propulsora da literatura, se manifestam em todos os homens durante a vigília, seja analfabeto ou erudito. Em outras palavras, o que Candido denomina como “necessidade de fantasia” do ser humano pode ser satisfeito pela literatura. Assim, se o sonho assegura o equilíbrio

psíquico durante a noite, “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 1995, p. 243).

A segunda função refere-se à contribuição da literatura para a formação da personalidade do homem:

[...] as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo sub-consciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. (CANDIDO, 1972, p. 805)

Uma vez que a literatura é imagem e transfiguração da própria vida, ela traz em si tanto os valores que a sociedade preconiza quanto aqueles que considera prejudiciais, o que pressupõe que o contato com a literatura não pode ser visto como uma experiência inofensiva.

Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos de um leitor o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. (CANDIDO, 1995, p. 243-44)

Mas, para que esse papel formador de personalidade se efetive, é indispensável o contato tanto com a literatura sancionada quanto com a literatura prosrita, pois na variedade de textos torna-se possível perceber que a literatura tem o poder de confirmar e negar, de propor e denunciar, de apoiar e combater, permitindo que o leitor viva dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995, p. 243).

A terceira função refere-se à representação de uma dada realidade social e humana. Nesse momento, em ambos os textos, Candido lança mão de obras literárias para evidenciar sua afirmativa de que a literatura exerce, também, a função de representação social. Para ele o texto literário se forma a partir de um contexto, o que considera ser uma forma de “independência dependente” (CANDIDO, 1972, p. 804).

A junção dessas três diferentes funções resulta na tese central do estudioso de que a literatura humaniza o homem. Se a literatura pode, a partir de suas funções, humanizar o homem, em ambos os textos Candido destaca, também, o que entende por literatura. Em outras palavras, o que é a literatura em sua concepção.

Para Antonio Candido, a complexidade da literatura está diretamente ligada à sua natureza, na qual vê três faces constituintes: a) construção de objetos autônomos como estrutura e significado; b) forma de expressão, isto é, manifestação de emoções e da visão do

mundo dos indivíduos e dos grupos; c) forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 244).

Detendo-se na primeira face, o estudioso compreende que a organização da obra literária torna o leitor mais capaz de ordenar sua própria mente e sentimentos. Essa “organização”, segundo o pesquisador, provoca um tipo de reação em cadeia. Primeiro a palavra organizada sensibiliza o “espírito” do leitor, depois o organiza, e, em seguida, organiza o mundo. Em suas palavras, “quer percebamos ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de ordenar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 1995, p. 245). A literatura, nessa perspectiva, é a atuação simultânea da *construção*, da *expressão* e do *conhecimento*, de modo que uma face não sobrevive coerentemente sem as demais.

Três décadas depois de Antonio Candido defender a literatura como instrumento humanizador e sugerir um diálogo entre a estrutura e a função, o pesquisador búlgaro Tzvetan Todorov surpreendeu a muitos com a obra *A literatura em perigo*, publicada na França em 2008 e no Brasil em 2009, não apenas por ser conhecido, até então, como um dos emblemáticos praticantes da abordagem estruturalista no campo da literatura, mas, sobretudo, por defender ideias consonantes com as de Candido.

Em uma espécie de relato de experiência, Todorov revê a sua trajetória assumindo um tom quase confessional. A surpresa do público está justamente na argumentação crítica do autor sobre a imanência estruturalista, que, se radical e exclusiva, pode condenar a literatura ao papel de coadjuvante em uma relação que tem nos métodos de análise o seu fim mesmo, fato esse anteriormente destacado por Candido em “A literatura e a formação do homem” (1972).

Em consonância com Antonio Candido, Todorov defende que a literatura tem como principal objeto o conhecimento do mundo, do homem, das paixões, da vida íntima e pública, enfim, da condição humana.

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? (TODOROV, 2009, p. 92-3)

Ao definir a literatura, e ao contrário do que o público poderia esperar, Todorov desvia o foco dos modelos estanques e opta por caracterizá-la de modo mais amplo e significativo. Para a resposta à pergunta “o que é literatura?”, o pesquisador afirma:

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido, podemos dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo. (TODOROV, 2009, p. 77)

Entendendo a literatura como pensamento e conhecimento do mundo e, ainda, como experiência humana, Todorov compartilha ideias semelhantes às de Antonio Candido, mas, certamente, não sem causar surpresa. Ainda sobre a definição de literatura, Todorov parece dialogar com Candido, quando diz:

A arte interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam. [...] O mesmo acontece com a literatura: Balzac “cria” mais suas personagens do que as descobre, mas, uma vez criadas, elas se introduzem na sociedade contemporânea e, a partir daí, não cessamos de cruzar com elas pelas ruas. (TODOROV, 2009, p. 66-7)

Ademais, Todorov reflete sobre a forma da literatura, sobre a potencialidade de trazer para o plano formal o que é abstrato, permitindo que esse elemento abstrato, que são os sentimentos todos do ser humano, se torne ainda mais universal. Nas palavras de Candido, a literatura dá conta de organizar o caos, pois os pensamentos e sentimentos do homem são originalmente caóticos. No mesmo sentido, citando Oscar Wilde, Todorov afirma que “a vida em si é ‘terrivelmente desprovida de forma’” (TODOROV, 2009, p. 66-7), e complementa:

[...] não posso dispensar as palavras dos poetas, as narrativas dos romancistas. Elas me permitem dar forma aos sentimentos que experimento, ordenar o fluxo de pequenos eventos que constituem minha vida. Elas me fazem sonhar, tremer de inquietude ou me desesperar. (TODOROV, 2009, p. 75-6)

A forma, entendida desse modo, não está desprovida de sentidos, não sobrevive isolada, mas, ao contrário, é o meio pelo qual o caos se organiza, organizando o mundo, os sentimentos e as experiências do leitor.

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. [...] Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23-4)

Embora não seja utilizado o termo “humanização”, ele parece perpassar todo o discurso de Todorov, aproximando-o uma vez mais do de Antonio Candido. Esse entendimento de coisa organizada faz da literatura, para Todorov, um instrumento de autoconhecimento do homem. Em suas palavras, permite que o homem conheça melhor e responda à sua vocação de ser humano.

Em um capítulo intitulado “O que pode a literatura?”, Todorov responde à própria pergunta, dizendo:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2009, p. 76)

Em consonância com a tese de Candido, Todorov afirma que a literatura pode “transformar a cada um de nós a partir de dentro”, e acrescenta:

A literatura tem um papel particular a cumprir nesse caso: diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos, ela não formula um sistema de preceitos; por essa razão, escapa às censuras que se exercem sobre as teses formuladas de forma literal. As verdades desagradáveis – tanto para o gênero humano ao qual pertencemos quanto para nós mesmos – têm mais chances de ganhar voz e ser ouvidas numa obra literária do que numa obra filosófica ou científica. (TODOROV, 2009, p. 80)

Em outras palavras, Todorov propõe que a literatura, por ser livre, pode trazer em si não apenas os valores aceitáveis socialmente, mas também as “verdades desagradáveis” (TODOROV, 2009, p. 80), o que nas palavras de Candido seriam “o que chamamos o bem e o que chamamos o mal” (CANDIDO, 1995, p. 244). E, por essa razão, tem a literatura o poder de interferir na formação do homem, ou mesmo na sua transformação interior, rumo ao reconhecimento da condição humana em suas diferentes faces.

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com pessoas reais; em lugar de excluir experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. (TODOROV, 2009, p. 23)

Se para Antonio Candido a literatura humaniza porque faz viver, para Todorov essas afirmativas assumem em seu discurso tanto a dimensão ampla quanto a dimensão pessoal do contato com o texto literário. Claro está que Todorov defende o papel da literatura para a compreensão da condição humana e, portanto, a capacidade de desenvolver no leitor uma melhor compreensão do próprio homem e do mundo, contrariando toda sua produção anterior.

Como visto, para os pesquisadores supracitados, a literatura está longe de ser somente um instrumento de análise para eruditos. Responder à pergunta “O que é e o que pode a literatura?” não é tarefa simples e não pode ser reduzida a um ou outro entendimento. Mas, com base no que foi exposto, é possível dizer que a literatura é construção capaz de gerar sentido por meio da linguagem, e que esse trabalho com a linguagem está intrinsecamente ligado ao mundo exterior. A linguagem, lapidada pelo escritor, assume papel fundamental na construção do sentido do texto e assume também a potencialidade de organizar o caos interior, permitindo que o leitor organize seus sentimentos e experiências. A relação com o mundo exterior tem como objeto central a condição humana e, por essa razão, permite que as experiências de leitura revelem ao leitor suas próprias experiências. Esse processo, quando contínuo, pode desencadear o autoconhecimento do homem e, como consequência, a compreensão da condição humana, tão mencionada neste tópico.

Assim, definido o conceito do que seja e do que pode a literatura, outro questionamento surge com naturalidade: *Por que ensinar literatura?*. Quando se pensa nas razões para que a literatura seja ensinada, as considerações acima parecem suficientes. Entretanto, vale considerar que as razões para o ensino da literatura, baseadas, sobretudo, nos apontamentos feitos por Candido e Todorov, esbarram em questões periféricas. Para discuti-las, serão apreciadas algumas considerações dos pesquisadores Leila Perrone-Moisés e Paulo Franchetti.

Leila Perrone-Moisés, no texto “Literatura para todos” (2006), ressalta que não é a produção literária que sofre ameaça no mundo pós-moderno, pois a literatura em si, tal qual conceituada por Candido e Todorov, continua sendo largamente praticada e consumida, o que

se comprova entre outras coisas, pelas tiragens editoriais. Ao contrário, a ameaça recai sobre o ensino da literatura como disciplina escolar (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27).

O que está em questão não é a salvação da literatura como prática de escrita e leitura. A literatura, nas grandes formas de ficção e poesia, continua sendo largamente praticada e consumida, como comprovam as grandes tiragens editoriais, o afluxo de um largo público aos eventos literários (cursos livres, salões do livro, bienais, prêmios, etc). A literatura, como prática, não precisa de nenhuma defesa especial. [...] O que está em questão, por isso mesmo, é a salvação da literatura como disciplina escolar e universitária. A ameaça sofrida pela disciplina Literatura tem caráter universal [...]. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27).

Ora, talvez uma das razões esteja na concepção de literatura assumida pelos currículos, sobretudo na educação básica, que por vezes tendem a institucionalizá-la mais como ciência do que como arte. Embora a literatura dialogue com outras áreas do saber, como visto neste tópico, ela não pode ser entendida, tampouco ensinada, como ciência, pois isso seria atribuir à literatura a função já exercida, por exemplo, pela Filosofia, pela Psicologia, pela Sociologia, pela História.

Paulo Franchetti, no texto “Ensinar literatura para quê?” (2011), ressalta que a razão para ensinar literatura deve tomar como ponto de partida o que ela tem como diferencial.

Para que a literatura mereça ser objeto de um grande investimento social, como é a sua inserção no currículo escolar, é preciso que ela tenha um diferencial, enquanto forma de conhecimento ou elemento formativo do cidadão. Ou seja, é preciso acreditar que uma pessoa educada na literatura obtenha uma perspectiva e uma formação que não seja dada integralmente pelo estudo de nenhuma das outras disciplinas, nem pelo conjunto delas. (FRANCHETTI, 2011)

Ao ler um romance, o leitor não se depara apenas com aspectos históricos, psicológicos, sociais ou filosóficos. Mais do que isso, “o processo da leitura promove um deslocamento da perspectiva, um entregar-se a tudo que se move no texto, que é o que faz da literatura uma arte e não uma ciência” (FRANCHETTI, 2011).

Creio que ela não precisa ser ensinada como história, como sociologia, como linguística, como geografia, como política, como economia etc. Ela pode ser usada para ensinar todas essas coisas, mas quem estuda isso não estuda, a rigor, literatura. [...] Se o leitor de *Dom Casmurro*, por exemplo, não deu conta da amargura do ciúme, se não percorreu o caminho da angústia e não descobriu a ponta de loucura ou a miséria moral do narrador, se não se divertiu ou se admirou com a profusão de referências cultas que enxameiam

a prosa de Bento Santiago, terá mesmo lido literariamente o livro?
(FRANCHETTI, 2011)

Franchetti ressalta, ainda:

De fato, de que pode valer a um aluno saber por alto que o barroco são sombras e contrastes, que o arcadismo são pastores e deuses, que o romantismo é a noite e o amor infeliz e outras coisas do mesmo gênero? E de que adianta ao cidadão a habilidade de examinar um texto e dizer: é árcade, romântico ou barroco? Se esse cidadão não conseguiu rir com as sátiras de Gregório e Bocage, nem se comover com os poemas doloridos de ambos, se não se emocionou com o brilho da língua do Padre António Vieira, se não chorou ao ler um grande romance realista ou romântico, se não testou os limites do confessionalismo como forma de produzir emoção, de que lhe valeriam aquelas habilidades? (FRANCHETTI, 2011)

Nesse sentido, ensinar literatura requer entendê-la como arte, buscar a literariedade do texto. Como dito por Antonio Candido e Todorov, é a linguagem, lapidada pelo escritor, que assume a potencialidade de organizar o caos interior, permitindo que o leitor organize seus sentimentos e experiências. É a relação com o mundo exterior que permite que as experiências de leitura revelem ao leitor suas próprias experiências. E é somente esse processo que pode desencadear o autoconhecimento e a compreensão da condição humana.

A literatura é arte. Portanto, ela deve ser entendida e ensinada como tal. É na construção literária, e talvez somente nela, que se faz possível identificar todas as características e funções definidas por este tópico, razões pelas quais baseia-se a defesa de seu ensino.

2.2 O ensino da literatura no Brasil: perspectiva histórica

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê: escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura.

Marisa Lajolo (1986)

No Brasil, o processo de escolarização da literatura está intrinsecamente ligado ao nascimento e desenvolvimento do país. Durante o período colonial, não constou do trabalho da administração portuguesa a preocupação em desenvolver um plano educacional que contemplasse a população residente no Brasil. Ao contrário, salvo poucos privilegiados que viajavam à Metrópole em busca de uma formação mais completa, todo o ensino sistematizado foi deixado ao encargo dos grupos religiosos, em especial os jesuítas, que para cá vieram. Nada mais assustador é constatar que tais grupos se preocupavam antes com a catequese dos índios do que com o desenvolvimento educacional da colônia.

Simultaneamente ao ensino religioso, e com o mesmo intuito de dominação, coube aos jesuítas a disseminação da Língua Portuguesa entre a população. Como se sabe, a imposição de uma língua significa a concretização da relação autoritária entre dominador/dominado, e no período colonial brasileiro não foi diferente. O fato é que, longe de existir uma preocupação com a formação intelectual e cultural do povo residente no país, o único objetivo era o de demarcar o território com o uso da língua dos colonizadores.

É desse período, portanto, o hábito de atribuir ao texto literário a referência máxima de adequação da linguagem. Os jesuítas, assim como as demais ordens religiosas, lançavam mão do texto literário para mostrar a grandiloquência da Língua Portuguesa. Nesse contexto surge o que mais tarde Marisa Lajolo chamaria de literatura “pretexto” (LAJOLO, apud ZILBERMAN, 1986). Ou seja, desde então se desenvolve o hábito de fazer uso da literatura como pretexto para o ensino de outras habilidades.

A negligência governamental perpassou os períodos seguintes de Pós- Independência e início da República, não se alterando muito o panorama. Nem sequer um órgão público foi criado em benefício da educação, o que facilitou a expansão da iniciativa privada que, por sua vez, não deu conta de resolver o problema. O poder atribuído a representantes rurais, nos anos finais do século XIX, fez consolidar o modelo tradicional de ensino. Elitista, era acessível a poucos que ambicionavam cargos públicos.

Em contrapartida, ao passo que os dominantes negavam ao povo o acesso à educação, intelectuais como Olavo Bilac, Coelho Neto e, posteriormente, Monteiro Lobato, encabeçavam campanhas em favor da alfabetização.

A esse respeito, Regina Zilberman, no livro *A leitura e o ensino da literatura* (1988), menciona que esses intelectuais não buscavam nas reformas educacionais a emancipação da população ou a divulgação da leitura literária desarticulada dos padrões tradicionais. Zilberman afirma que esses homens buscavam, ao contrário, a consolidação de um público para suas obras: “Era natural que assim fosse: os homens de Letras lutavam pela consolidação

de um público, a fim de que sua obra circulasse e fosse consumida, garantindo-lhes o sustento e a profissionalização” (ZILBERMAN, 1988, p.40). Segundo Zilberman, a tônica de que os escritores não escreviam desinteressadamente, mas que se envolviam na formação e solidificação de um público, marcou os anos da República Velha, sobretudo na produção literária, destinada “antes a agradar e seduzir o leitor do que a questioná-lo ideológica e esteticamente” (ZILBERMAN, 1988, p. 41).

Por outro lado, em *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha* (1982), Marisa Lajolo destaca o engajamento desses intelectuais no processo de democratização do ensino. A autora ressalta que tal engajamento visava, como ponto de partida, se não a emancipação da população ou a divulgação da leitura literária desarticulada dos padrões tradicionais, a consolidação de uma cultura genuinamente brasileira, baseada nos princípios e valores cultivados pelas classes dominantes, para o que a língua e a literatura constituíam-se em instrumentos indispensáveis.

A partir desse ponto a propalada *democratização* do ensino, da qual Bilac foi um agente – e com ela, talvez, qualquer projeto educacional proposto (ou imposto) pelo sistema –, patrocinava a assimilação compulsória dos valores da classe dominante, cooptando amplos setores das classes média-baixa e baixa, clientes presuntivos da escola proposta pela Liga de Defesa Nacional, exemplo perfeito de aparelho ideológico do Estado. (LAJOLO, 1982, p. 22)

Seria uma espécie de noção simplificada desses intelectuais de que a multiplicação de escolas, e quartéis, daria conta de construir a nacionalidade desejada. Ademais, a escola, como difusora de ideologia, representava mecanismo essencial para que as manifestações de nacionalismo aparecessem de maneira mais sistematizada e influenciadora, com a divulgação de livros didáticos, produzidos por esses intelectuais, de conteúdo moral e cívico, além de acentuada nota patriótica. (LAJOLO, 1982, p. 24-25).

Nesse sentido, a tarefa da escola, e também da literatura escolar, era a de legitimar a imagem da sociedade que dela e de si mesma fazia a classe dominante. (LAJOLO, 1982, p. 27). A respeito da literatura escolar, produzida por intelectuais do período, Lajolo complementa:

Definiu-se, então, uma verdadeira tarefa ideológica de elaborar uma literatura escolar carregada de valores nacionais, que desse ao mesmo tempo o modelo culto da língua tradicional e o modelo adequado à jovem nação. Essa tarefa foi desenvolvida de maneira marcante pela geração de escritores cuja maturidade coincidiu com a República. Foi uma espécie de grande tarefa ideológica, ligada ao esforço educacional do novo regime; e ela

manifesta, de forma curiosa, as contradições de uma elite dominante que precisa atingir a totalidade da nação, quando atingia os setores limitados em que se recrutavam os seus quadros e respectivos auxiliares. (LAJOLO, 1982, p. 31-32)

Em outras palavras, era urgente uma mudança de mentalidade, na busca por coletivizar o nacionalismo, por difundir o patriotismo, “dar a todos a consciência e a responsabilidade de pensar numa pátria e assumi-la” (LAJOLO, 1982, p. 40-41).

É nesse espírito que os intelectuais encontram na escola, mais propriamente na literatura escolar, o caminho para a difusão das ideias nacionalistas, em similaridade ao período colonial, quando o ensino jesuíta serviu como instrumento para a consolidação das ideias religiosas e da moral.

Com o progressivo desenvolvimento do país no século XX, surgiu a necessidade de democratização da escola, período que representou grande conflito entre a tradição elitista e a urgência de transformação no quadro educacional, decorrente da carência de mão-de-obra qualificada no mercado de trabalho. Nesse século, o país assistiu à expansão do ensino na década de 30, à ampliação das escolas nos anos 60 e à difusão dos estudos superiores na década de 70. Contudo, se por um lado as escolas foram abertas para receberem o público até então excluído, por outro não se prepararam para isso. A política de exclusão consolidou-se no interior das salas de aula. Em meio a esses conflitos todos, a literatura permaneceu com seu caráter funcional. Embora fora da escola a tiragem de livros tenha experimentado um crescimento quantitativo, no interior dela a leitura continuou desprovida de sentidos.

Diante desses aspectos analisados, fica claro que a história da escola brasileira compromete diretamente a formação leitora da população. Do mesmo modo, cristaliza-se a tradição jesuítica ao utilizar o texto literário como pretexto para leituras gramaticais. Engano seria pensar que as reformas educacionais verificadas no país no século XX teriam reconhecido o caráter humanizador da literatura, defendido posteriormente por Candido, como visto. Pelo contrário, ela permaneceu sendo o modelo de língua ideal, além de ser a única “licenciada” a fazer uso de alguns “desvios” da linguagem. Ou seja, no contexto escolar, a literatura carregou por todos esses séculos a função de exemplificar as normas da língua.

A valorização da literatura e o reconhecimento de sua importância na formação de uma sociedade mais consciente têm crescido consideravelmente nas últimas décadas, conforme verificado no capítulo anterior. Entretanto, o discurso parece não alcançar efetivamente a escola. Inúmeros debates e pesquisas têm prestigiado o tema “escolarização da

leitura literária”, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo. Isso, devido à constatação de que a literatura na escola ainda não recebeu um tratamento que de fato valorize sua natureza e função.

A breve contextualização histórica aqui descrita revela que o problema é tão antigo quanto o país, o que permite inferir que a solução talvez demande tempo maior do que o desejado para que algumas mudanças possam ser percebidas. No que diz respeito ao objeto desse trabalho, entende-se que algumas dessas mudanças podem, e devem, partir da universidade.

2.3 A escolarização da literatura: o caso brasileiro

*Vocês, garotos de colégio, não perguntem ao poeta
quando nasceu.
Ele não nasceu.
Não vai nascer mais.
Desistiu de nascer quando viu que o esperavam garotos
de colégio de lápis em punho com professores na
retaguarda comandando: cacem o urso polar, tragam-no
vivo para fazer uma conferência.*

Drummond (1973)

Historicamente, a literatura está presente na escola, mas a abordagem dispensada a ela assume caminhos que distanciam o aluno de uma efetiva formação leitora. No contexto brasileiro contemporâneo, pesquisas revelam que durante o ensino fundamental II o contato entre leitor e obra torna-se visivelmente escasso e que durante o ensino médio a instituição escolar se apropria da literatura essencialmente pelo viés historiográfico e canônico, ou seja, o conteúdo pauta-se pela explanação das escolas literárias e em sua periodização, incluindo principais autores e obras.

Um dado interessante é que, na prática, a criança passa os anos iniciais do ensino fundamental desenvolvendo um número razoável de leituras, o que representa um fator positivo, pois essa atividade alcança, simultaneamente, pontos essenciais para sua formação cidadã, crítica e lúdica. É possível afirmar que até a quarta série do ensino fundamental as crianças demonstram grande interesse pela leitura e que uma boa parte das escolas corresponde adequadamente a esses anseios por meio de estímulos como contar histórias, ter

uma biblioteca com bom acervo, explorar dramatizações, ou ainda proporcionar contato com escritores.

Contudo, no segundo ciclo do ensino fundamental, que corresponde às séries de 5ª à 8ª, existe um rompimento considerável com as atividades anteriores, tendo o currículo parte dessa responsabilidade. Não raro, a leitura passa a ser empreendida como objeto de avaliação posterior, com as chamadas fichas de leitura, e de modo excessivamente mecânico. A dúvida que perpassa os debates há algumas décadas é: seria natural da criança romper com seu lado lúdico nessa etapa da vida, ou seria a escola a grande responsável por isso?

Tentando responder à primeira parte da pergunta, serão lembrados os apontamentos de Antonio Candido, em “O direito à literatura”, quando afirma que a fantasia é uma necessidade humana, e exemplifica ressaltando que, “assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (CANDIDO, 1995, p. 242). Ora, não viveria o adolescente essa mesma necessidade ao iniciar o segundo ciclo do ensino fundamental? Sem dúvida, o adolescente não escolhe, por si mesmo, o rompimento com a leitura literária, justamente por ela atender a esse momento de fabulação que Candido menciona. Como diz o autor, não há povo e nem homem que possa viver sem a fantasia, sem a fabulação, sem o sonho, que podem ser perfeitamente representados, entre outros instrumentos, pela literatura, e vivenciados por meio dela, o que nos faz refletir sobre a importância que a literatura exerce nos períodos de infância e adolescência, ou especialmente neles. Diante do exposto, a tese de Candido, sobre a necessidade humana de fabulação, permite inferir que a criança não é a grande responsável por seu fracasso como leitora e, desse modo, leva a considerar outras possibilidades.

Faz-se necessário, antes de atribuir exclusivamente à escola essa responsabilidade, reconhecer o papel da família na criação do hábito de leitura. Sem dúvida, uma criança que recebe estímulos desde pequena, quando muito, enfrenta pouquíssima resistência à leitura em outras fases da vida. Diferentemente, a criança que entra em contato com livros somente na escola - justo ela, que pouco oferece livros - tende a não cultivar o hábito prazeroso, mas somente a desenvolver a leitura mecanizada, de decodificação. Além disso, os benefícios atribuídos à leitura precoce não se limitam ao espaço lúdico, mas ampliam-se para a formação crítica e global da criança como cidadã, agindo, segundo Candido, diretamente na formação de sua personalidade.

Sabe-se que a realidade social, econômica e cultural vivenciada pela maioria das crianças, especificamente no Brasil, transforma a escola na única mediadora entre elas e os livros. Por essa razão, não há mais espaço para uma escola caduca que, em geral, trata com

superficialidade assuntos fundamentais à formação cidadã, nega ao aluno o direito à descoberta, ao lúdico, ao prazeroso, e nega, do mesmo modo, o direito ao aluno de participação no processo de construção de conhecimento.

A questão mais comum quando se reflete sobre o processo de *escolarização da literatura* é a permanência do modelo tradicional de ensino – quase jesuítico – em pleno século XXI. Embora o país seja jovem, se comparado ao velho mundo, as transformações sociais, culturais, tecnológicas e até mesmo políticas sofridas por ele exigem da escola algumas atualizações. Ora, como pode a escola permanecer conservadora e arcaica se o seu público já não apresenta mais essas características?

O objetivo dessa discussão não é propor a utópica extinção das disciplinas escolares, mas refletir sobre a possibilidade de reformulação dos modelos cristalizados de escolarização dos saberes. A esse respeito, o livro *A escolarização da leitura literária* (2006), traz, entre outros, o texto de Magda Soares intitulado “A escolarização da leitura infantil e juvenil”, no qual a autora diz:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem. (SOARES, 2006, p. 20)

Segundo a autora, é atribuído um sentido pejorativo ao termo *escolarização* quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes ou produção cultural. Ao contrário, quando o termo refere-se à “escolarização da criança”, o sentido passa a ser positivo. Soares alerta para a incorreta atribuição pejorativa ao termo, dizendo ser a *escolarização* a própria essência da escola, o que acentua a diferença entre os tempos modernos e os aprendizados medievais. E acrescenta:

Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 2006, p. 21, grifo da autora)

Concomitantemente, reconhece que, na realidade escolar contemporânea, a escolarização acaba adquirindo caráter negativo não apenas pela terminologia, mas principalmente pela maneira como ela é realizada:

Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2006, p. 22)

O fato é que a leitura literária na escola é caracterizada pela imposição e pela forma de sua avaliação. Imposição, porque em geral é orientada e determinada pelo professor. Avaliação, porque quase sempre é condicionada ao preenchimento de fichas de leitura ou à realização de provas. A leitura por lazer, prazer ou gosto tende a ser realizada fora das paredes da escola. Um fato interessante é que entre leitores habituais é quase unânime a constatação de que o hábito de leitura se desenvolveu fora da escola, e quase sempre em oposição direta a ela. Em outras palavras, é mais provável que o adolescente busque fora da escola experiências de leitura, tendo a liberdade de escolher *o que* ler e *quando* ler, do que aceite a imposição do professor.

Esse panorama da escolarização da leitura literária e da constatação de que os métodos de ensino adotados pela escola contemporânea refletem as marcas da história do ensino no Brasil é pauta constante das publicações apresentadas no primeiro capítulo, sobretudo no que diz respeito às publicações que tratam do ensino da literatura. Ora, se o problema está diagnosticado, e se o professor interfere diretamente na manutenção desse sistema, embora não seja o único responsável, como pode ser verificado nas mesmas publicações, entendemos que oferecer a esse professor em atuação apenas alternativas metodológicas é mascarar o problema e não criar condições para solucioná-lo. Nesse sentido, faz-se urgente que, no que se refere ao professor, o problema seja tratado, ou ao menos amenizado, na fonte, ou seja, na formação desse professor.

2.4 O curso de Letras: origem, conceito e ideologia

[...] faz tempo que não se sabe qual é a formação necessária ao professor de língua materna. E não se sabe formá-lo porque também não se sabe o que ele deve formar [...]

Marisa Lajolo (2005)

O compromisso da Universidade é com o saber. Desde o final da Idade Média, sua tarefa é produzi-lo e transmiti-lo. O aparecimento das universidades, nesse sentido, está associado ao espírito de pesquisa científica e ao racionalismo, crescente desde então. Com o advento da modernidade, o compromisso com o saber fica ainda mais evidente, uma vez que a pesquisa alarga e possibilita a abrangência do conhecimento, em diferentes áreas, e a transmissão proporciona a divulgação do mesmo aos que ainda não o detêm. Zilberman entende que, além do compromisso com o saber, a universidade também tem o compromisso com o ensino, pois a difusão do saber dá-se no âmbito da sala de aula. Segundo a autora, “são as licenciaturas que, de modo mais cabal, assumem o compromisso da universidade com o ensino” (ZILBERMAN, 1988, p. 139). Para melhor compreensão do que seja o compromisso com o “saber” e o compromisso com o “ensino”, vale resgatar alguns aspectos históricos sobre a formação da universidade, do curso de Letras, bem como de suas funções no século passado.

No Brasil, o surgimento das primeiras universidades, no início do século XX, e dentre elas, a Universidade de São Paulo (USP), em 1934, estava diretamente relacionado ao desenvolvimento do país. A ideia inicial consistia na formação da elite dirigente da nação, reforçando o distanciamento entre as classes. Nessa perspectiva, enquanto os mais favorecidos frequentariam a universidade, à classe média previa-se um lugar no ensino médio, restando ao povo o ensino primário, quando muito. A universidade articulava-se às necessidades da sociedade do período, capitalista e consumista.

Nesse contexto, as primeiras Faculdades de “Filosofia, Ciências e Letras” do país desempenharam um papel fundamental na formação e orientação da mentalidade nacional. Segundo Chiappini, em *Invasão da Catedral: literatura e ensino em debate* (1983), no projeto inicial das universidades, em especial da USP, as ciências e as artes puras, cultivadas na

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras seriam “o centro articulador de todo o conjunto mais vasto” (LEITE, 1983, p. 86). E ainda:

Entendida como “refúgio do espírito crítico e objetivo”, o lugar do “universal”, da “razão”, da “cultura livre e desinteressada”, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras formaria homens “não para o quadro profissional restrito, não para funções técnicas detalhadas, mas para a Filosofia, as Letras e as Ciências, para as atividades desinteressadas nos diversos domínios do saber humano, para a coletividade em geral, para o país e a civilização [...] O aparente desinteresse, no entanto, ocultava uma utilidade mais poderosa – a formação dos dirigentes”. (LEITE, 1983, p. 86-7, grifo do autor)

Em outras palavras, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras constituía a própria elite nos domínios da universidade. Teria como missão criar um ideal, uma consciência coletiva, ditar as direções de uma cultura autenticamente brasileira.

No tocante à literatura, ela era concebida pelo reduto das elites, ao lado das outras artes, como patrimônio de alguns poucos que “*discorriam* em elevada linguagem do ensaísmo crítico e filosófico, demonstrando o hábito da frequência dos grandes textos e o requinte do gosto” (LEITE, 1983, p. 87). Entretanto, a produção e a fruição não tinham espaço no interior das universidades que, desde sua origem, contemplam a literatura como um *discurso sobre*, objeto de um *saber*, representação de um *status* de cultura e intelectualidade.

Com os acontecimentos sociais e políticos do século XX, dentre eles, o processo de industrialização e a democratização do ensino, as universidades “ajustaram-se” às exigências do novo mundo. Nesse momento, as artes e as ciências humanas sofreram um desprestígio nunca antes conhecido. Em meados do século XX, a “nova universidade” passou a encarar a pesquisa não mais como bem cultural das elites, mas como produtora de força de trabalho. Sobretudo nos cursos de Letras que, embora habilitassem profissionais para atuarem em outras áreas, encontravam no magistério o fim certo para grande parte dos recém-formados. Zilberman caracteriza o magistério no contexto histórico brasileiro da seguinte maneira:

[...] a profissão de professor foi sempre bastante aviltada; na medida em que oferecida, e portanto ocupada por, àqueles (sic) sem qualquer outra alternativa de emprego. No século passado, docentes foram seguidamente negros alfabetizados ou mulatos cultos, inaceitáveis, segundo a elite branca, em outras profissões, a não ser que se desviassem para atividades paralelas, como a de escritor, tipógrafo, jornalista, livreiro. Ao final do século XIX, o mercado se abriu para a mulher, também na condição de uma das raras opções de trabalho feminino assalariado. E permaneceu nessa situação até os dias de hoje, recrutando seus quadros entre os segmentos urbanos mais inferiorizados que ainda podem almejar um grau acadêmico e considerar o

engajamento ao magistério uma forma de ascensão. (ZILBERMAN, 1988, p. 140)

Como se observa, a profissão de professor, antes mesmo da abertura das universidades, era vista com certo menosprezo, ou melhor, como alternativa para aqueles que não encontrariam trabalho em outros seguimentos da sociedade. O letrado, frequentador das primeiras universidades, não se enquadrava nessa classificação, pois sua formação concedia-lhe o título de intelectual, homem culto, futuro dirigente da nação.

Com a “democratização do ensino”, a universidade passou a receber parte desse público que buscava no ensino superior não somente a ascensão intelectual, mas o ingresso no mercado de trabalho, de modo que a composição social do magistério negou que mudanças tenham sido feitas em prol da reabilitação e respeitabilidade da docência. Zilberman acrescenta:

E, se de um lado, pode-se dizer que houve democratização porque setores mais pobres tiveram acesso a uma profissão técnica, cujo exercício depende da frequência à universidade e da obtenção de um título acadêmico, o rebaixamento da qualidade do ensino, a proliferação dos cursos superiores particulares, sustentados pelo próprio aluno, e o estrangulamento da rede pública em todos os níveis foram fatores que evidenciaram que o saber não foi difundido e a democratização, portanto, aparente. (ZILBERMAN, 1988, p. 140-41)

Como visto, a abertura das escolas para as classes menos favorecidas ocasionou, do mesmo modo, a abertura dos cursos superiores de licenciatura. A demanda por professores aumentou demasiadamente e o sistema não deu conta de manter a qualidade de ensino seguindo o modelo anterior. A preocupação do governo, nesse momento, era atender às escolas, abarrotadas de alunos oriundos das classes menos favorecidas e, nesse contexto, a licenciatura converteu-se em mercado de trabalho. “A ‘nova universidade’, ‘modernizando-se’, encara a ‘educação’ e a pesquisa [...] como capital que deve produzir lucro social”, (LEITE, 1983, p. 88). Talvez esse tenha sido o período determinante para a constituição da universidade, tal qual a temos hoje. A universidade, desprovida de sua função ideológica inicial, transformou-se numa instituição sem sentido, conforme argumenta Chiappini, citando trechos de Marilena Chauí:

Nela, o destino das ciências humanas e das artes é apenas um sintoma, talvez o mais palpável de uma crise mais geral pela qual a universidade (sic) que perdeu a função ideológica “e não tem função econômica porque suas empresas capitalistas são capazes de, por si mesmas, criar a mão-de-obra de

que precisam, em menor tempo [...] com menor custo”, se torna “uma instituição sem sentido”. Ou, para que isso não aconteça, sofre “reformas contínuas que visam adaptá-la, tornando-a produtora de força de trabalho a baixo custo, para finalidades predeterminadas [...]”. (LEITE, 1983, p. 88, grifo do autor)

As transformações pelas quais a universidade passou a partir da década de 60 foram reflexos das transformações sociais e políticas do país. O desprestígio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi puro reflexo do desprestígio vivido pelas artes e ciências humanas no contexto social do período: capitalista, tecnocrata, fragmentado. Se antes as artes, em especial a literatura, eram um “discurso sobre”, um “monumento” ou “patrimônio” de alguns poucos, nesse período em que a sociedade caminha segundo a lógica da técnica e da produtividade, a arte literária passou a ser vista como algo um tanto quanto retrógrado. Nem mesmo nos cursos de Letras a situação foi diferente. Segundo Chiappini, foi justamente aí que se reproduziu uma estrutura autoritária e burocrática:

Assim, um curso de Letras, que deveria propiciar o nascimento e o amadurecimento das artes da palavra, é um lugar onde se escreve para provas, se lê para nota, se disserta no vazio, para um interlocutor artificial – o professor – sobre textos de que é preciso falar antes de deixá-los falar a nós, antes de partir à procura da poesia e, como recomenda Drummond, penetrar surdamente no reino das palavras. (LEITE, 1983, p. 89)

As palavras de Chiappini revelam tanto as características externas quanto as internas da crise que atingiu a universidade e a literatura a partir da década de 60. Além da industrialização e de todas as mudanças provenientes dela, o país sentia na pele as consequências do regime ditatorial. Por um longo período, a universidade “viveu sufocada pelo autoritarismo, que tentou neutralizá-la politicamente, por meio de recursos mais ou menos sutis – das cassações e prisões à tecnocracia disfarçada em ciência” (LEITE, 1983, p.56). No tocante à literatura, a situação geral do país criou um terreno propício ao estruturalismo, e discussões sobre a sua validade e eficácia começaram a ganhar força no contexto acadêmico, mesmo que por vezes abafadas pela repressão. Nas discussões entre alunos e professores, as perguntas mais frequentes eram: quais os objetivos do curso de Letras? Para que serve a literatura no mundo contemporâneo? Como ensinar literatura?

No Brasil, a Teoria da Literatura, como disciplina, era ainda muito recente e sua expansão data dessa mesma época, auge do estruturalismo. Nesse período, final da década de 60 e início da década de 70, borbulhavam discussões sobre os aspectos teóricos e pedagógicos da literatura, tanto no Brasil quanto em países da Europa. No contexto brasileiro, nomes

como Antonio Candido e Afrânio Coutinho dividiam o palco da Teoria Literária, propondo novas abordagens. O primeiro entendia que a teoria da literatura deveria exercer um papel sistematizador, *posterior* à leitura *concreta* de várias literaturas. O segundo divulgava exatamente o oposto, ou seja, que a Teoria da Literatura deveria ser uma disciplina *introdutória* num curso de Letras. As discussões, no âmbito nacional, também envolviam aspectos teóricos mais específicos. Nesse período, o estruturalismo passou a ser questionado e o contexto literário acadêmico buscou repensar as relações entre literatura, sociedade, história e cultura, bem como a função do ensino da própria Teoria Literária (LEITE, 1983, p. 54-65).

Simultaneamente, na Alemanha, Hans Robert Jauss divulga ideias nascidas na década de 20 e que, agrupadas às suas, fundamentaram sua proposta para abordagem da Teoria da Literatura: a *Estética da Recepção*. Jauss combateu corajosamente o formalismo e o marxismo, quando propôs que a teoria da literatura fosse repensada a partir da perspectiva do leitor. Nesse contexto, o estruturalismo começa a experimentar um cansaço que, poucos anos depois, conduziria à sua decadência (ZAPPONE, 2005).

Como visto, a partir da década de 60, a Teoria da Literatura foi razão de muitos debates e discussões, bem como eixo central de algumas divergências. Desde então, pesquisadores e estudiosos buscam alternativas para que a literatura seja concebida na academia e estudada nas escolas de modo que suas peculiaridades sejam reveladas e que seu verdadeiro valor seja reconhecido. Entretanto, quatro décadas após as transformações e percalços pelos quais a universidade, o curso de Letras e a literatura passaram, as perguntas anteriormente citadas continuam sem respostas claras, quais sejam: quais os objetivos do curso de Letras? Para que serve a literatura no mundo contemporâneo? Como ensinar literatura?

Em 2001, o Ministério da Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras. O documento reafirma o perfil da universidade, pós-anos 60, quando diz logo na introdução: “Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade” (BRASIL, 2011a, p. 29). Ao examinar esse documento, percebe-se que o perfil de universidade do período pós-industrialização é cultivado pelos órgãos governamentais ainda hoje. Outro fato alarmante está no perfil do acadêmico, que, do mesmo modo, não difere em muitos aspectos do acadêmico daquele período. Esse fato pode ser comprovado no interior das salas de aula da universidade.

Em geral, os alunos provêm das classes menos favorecidas, pois aqueles que possuem mais recursos acabam buscando cursos que possibilitam, profissionalmente, maior

retorno financeiro. Em decorrência, escolhem a licenciatura não por vocação nem por gosto, mas pela impossibilidade de cursar aquilo que de fato desejam. Tais alunos apresentam características comuns, conforme evidenciado anteriormente por Osman Lins, Chiappini e Zilberman, dentre elas, o desinteresse pela carreira, a falta de repertório de leitura, a falta de perspectiva para o futuro e, conseqüentemente, uma tendência à frustração. Aliado a isso, o aluno reconhece a pouca chance de inserção no mercado de trabalho por outros caminhos, que não o magistério.

Vale ressaltar que o objetivo deste trabalho não é o de defender a tradição intelectual e elitista da universidade, tampouco o de criticar o perfil profissionalizante assumido pelo curso na década de 70. Antes, busca evidenciar discussões contemporâneas, pertinentes ao curso de Letras e à literatura, no tocante à formação do futuro professor. A universidade do século XXI parece já estar consciente de sua função como formadora de profissionais para um mercado de trabalho cada vez mais exigente e qualificado. Entretanto, por trazer em suas origens o compromisso com o saber intelectualizado, vê-se desorientada na formulação dos conteúdos e currículos. A esse respeito, vale mencionar a opinião de Marisa Lajolo, registrada no texto “A formação do professor e a literatura infanto-juvenil” (2005), epígrafe deste tópico:

[...] faz tempo que não se sabe qual é a formação necessária ao professor de língua materna. E não se sabe formá-lo porque também não se sabe o que ele deve formar, isto é, não se tem claro qual é a função da escola no que se refere à competência linguística que o aluno deve dominar ao abandonar os bancos escolares. (LAJOLO, 2005)

Ora, é inaceitável que ainda hoje as perguntas sobre os objetivos do curso de Letras e a função da literatura continuem sem respostas. De um lado, as teorias acadêmicas se distanciam da prática docente. De outro, quando tentam alguma aproximação, transformam o conteúdo, em especial a literatura, em um objeto pragmático, do mesmo modo incompatível com as necessidades de aprendizagem do aluno dos níveis anteriores.

Esse descompasso entre a teoria e a prática vem sendo bastante discutido. Entre outros trabalhos, retomamos *A leitura e ensino da literatura* (1988), de Regina Zilberman, especificamente o capítulo “A universidade, o curso de Letras e o ensino da literatura”, no qual a autora aborda o assunto trazendo contribuições substanciais. Sobre a literatura e o curso de Letras, Zilberman diz:

Como se percebe, 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 deve lecionar; intermediária, porque instrumento daquela aprendizagem. (ZILBERMAN, 1988, p. 142-3)

Zilberman acrescenta que o curso de Letras, em geral, contradiz o conceito que elabora e pratica sobre a literatura. Ao passo que teoriza sobre a autonomia da literatura, a possibilidade de representar valores, seus componentes idealistas, sua função estética, lança mão de abordagens tradicionais e descontextualizadas, cristalizando o modelo de ensino tão conhecido na educação básica.

Ao desejar impor, para compensar, uma visão histórica, converte a história em cronologia e enumera nomes de obras, autores, estilos, períodos e escolas, os quais são apreendidos porque tema de docência posterior, segundo um processo interminável de reprodução. (ZILBERMAN, 1988, p. 143)

Em poucas palavras, o curso de Letras concebe a literatura de uma maneira e a ensina de outra. O modelo se repete, e por se repetir, de certa forma, continua alimentando o processo de formação de não-leitores.

Vale considerar que o ingressante no curso de Letras, em geral, dispõe de um repertório de leitura quase insignificante, quando muito, composto por leituras à revelia da escola. Do mesmo modo, é de grande importância considerar que os objetivos de leitura do ensino médio diferem dos objetivos de leitura do curso de Letras, assim como afirma Todorov (2009).

O aluno do ensino médio não precisa estudar a literatura de maneira exclusivamente sistematizada. Por não tratar de um manejo profissional, mas de um conhecimento humano, seria tanto mais coerente quanto mais produtivo explorar as potencialidades da literatura como meio de humanização, fruição e apreciação. Mesmo que instrumento de avaliação em exames vestibulares, a leitura literária, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, pode ter o compromisso único com o prazer de ler, com a descoberta pelo gosto da leitura, com a fruição, com a liberdade de escolhas, com o enriquecimento cultural e humano. Por essa razão, é inconcebível que ainda hoje os alunos não leiam, simplesmente porque nem a escola nem o aluno são conscientes disso.

Por outro lado, a literatura no curso de Letras requer um tratamento que contemple todas essas características da leitura literária, mas também, aprofunde o conhecimento

específico do graduando sobre ela. É certo que, no curso superior, que tem a literatura como um dos objetos de estudo, a sistematização dos conhecimentos teóricos acontece. Mesmo porque o contexto literário é composto não apenas pelas obras, mas também pela teoria e pela crítica, de modo que o professor de literatura deve ter um amplo conhecimento sobre esse três pilares. O contraditório é que o curso acaba por oferecer grande quantidade de textos teóricos sobre um objeto de estudo que é desconhecido pelos alunos. Tanto no modo como a literatura é concebida quanto no modo como é ensinada, “parece que, em nenhum momento, ela está presente, porque falta sempre o principal: a experiência do leitor.” (ZILBERMAN, 1988, p. 143).

O quadro é alarmante, mas real. Aliada à falta de leitura está a falta de conhecimento metodológico para a abordagem da literatura em sala de aula. Ora, se a universidade hoje é responsável por formar professores que atendem, em especial, à rede de educação básica, não há mais razão para ignorar metodologias que auxiliem o futuro professor. Caso contrário, ele continuará compondo e alimentando o processo de formação de não-leitores.

Discussões e debates atuais sobre o ensino da literatura enfocam o âmbito escolar, propondo alternativas aos professores atuantes, mas se distanciam da academia, de onde todos os anos saem centenas de novos professores. Grosso modo, a universidade diagnostica e cria alternativas para amenizar os problemas de ensino de literatura na escola básica, mas parece encarar isso como uma realidade unicamente escolar. De modo que demonstra certa resistência ao tema “literatura e ensino” no interior de seus muros, e por vezes até o menospreza.

Essas reflexões conduzem à outra vertente do curso de Letras, em oposição à anterior: a formação de não-pesquisadores. Poucos são os graduandos que, voluntariamente, buscam o aprofundamento em programas de iniciação-científica ou de pós-graduação. A pesquisa é vista como algo distante de sua “profissão” de professor, como se para lecionar fosse necessário menos empenho, ou ainda, como se licenciatura e pesquisa fossem dissociadas uma da outra.

Esse falso conceito de pesquisa, aliado ao modelo tradicional de ensino – que oferece o conteúdo mastigado e sistematizado ao aluno, sem conduzi-lo à reflexão crítica –, acaba por construir e cristalizar um perfil de professor não-leitor e não-pesquisador. O fato é que o professor de língua materna e literatura, ao concluir o curso, já tem bem construído um perfil que faz de sua profissão e responsabilidade, na maioria das vezes, um conceito deturpado. Esse professor, conformado com o sistema, acaba por reproduzi-lo e alimentá-lo, tornando-se, em poucos anos, alvo de análise e crítica da própria universidade que o formou. Por essa

razão, são tão importantes as reflexões que contemplam a formação do professor, sobretudo pela percepção de que a qualidade do ensino na educação básica está intrinsecamente relacionada à formação, à conscientização e ao preparo docente. É tempo de reverter esse quadro, tempo de construir respostas mais coerentes.

2.5 O curso de Letras e a Licenciatura: a legislação

A legislação mais flexível é, sem dúvida, um passo importante para a mudança do perfil dos Cursos de Letras.

Vera Lucia Mazanatti (2007)

As primeiras discussões na esfera da educação nacional remontam às décadas de 30 e 40, quando a Constituição Federal, ao atribuir à União o compromisso de traçar as diretrizes da educação nacional, demonstra certa preocupação com a organização do ensino. Com o advento da democratização do ensino, nas décadas de 60 e 70, sobretudo no período pós-68, as discussões intensificaram-se. Entretanto, embora leis tenham sido criadas e manifestações tenham sido frequentes nesses períodos, as discussões arrastaram-se sem grandes avanços até a década de 90, quando em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96).

No tocante à educação superior, a lei apresenta sete finalidades, das quais destacamos duas para exemplificação. Os incisos I e II, do art. 43, do documento disponível em site do Ministério da Educação e Cultura, propõem:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito crítico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua. (BRASIL, 2011b)

Como se observa, a universidade continua caracterizada pelas duas vertentes que a conduziram no século passado: o compromisso com o saber e a responsabilidade de formação profissional. Com a LDB, as divergências de outrora integraram-se, aproximaram-se,

difundiram-se, e à universidade coube, simultaneamente, a tarefa de “formar diplomados [...] para a inserção em setores profissionais”, bem como estimular o “espírito crítico” e o “pensamento reflexivo” (BRASIL, 2011b).

No capítulo destinado ao ensino superior, a LDB demonstra grande preocupação com a formação intelectual, científica, cultural e social do acadêmico e faz uso de termos como “investigação científica”, “pesquisa”, “criação e difusão da cultura”, entre outros, que caracterizam a diferença entre a formação profissional oferecida pela universidade e a formação técnica ofertada em cursos de nível médio. Embora tenha o compromisso social de formar profissionais aptos para o mercado de trabalho, a universidade não deixa à margem seu primeiro compromisso, que é com o *saber*. Por essa razão, a LDB, ao organizar o ensino superior, propõe que a pesquisa, a investigação científica e os conhecimentos culturais continuem subsidiando a formação do graduando. Ao tratar “dos profissionais da educação”, a lei determina um prazo para que todos os docentes, atuantes na educação básica, sejam formados em nível superior, resgatando, desse modo, o compromisso da licenciatura com a educação básica.

Para melhor compreensão do modo como a LDB e os demais documentos responsáveis pela educação nacional concebem a formação de profissionais da educação, alguns artigos da Lei 9.394/96 e alguns documentos oficiais serão analisados com mais cautela.

No Art. 62, a LDB apresenta a seguinte condição para a formação de docentes:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2011b)

Isso significa que, com exceção da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental, a docência nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio só é permitida a docentes com formação superior. Em outras palavras, professores de língua materna das escolas básicas são, conseqüentemente, oriundos dos cursos de Letras.

Nesse momento, é possível resgatar parte das reflexões anteriores a respeito da função do curso de Letras. Ora, em sua origem, o curso de Letras integrava a “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras” das primeiras universidades do país e tinha como objetivo formar a cultura e os dirigentes da nação. Com a universalização do ensino, o curso de Letras passou

a ser responsável pela formação dos professores que atenderiam à educação básica nacional, necessitada de mão-de-obra naquele momento. Por um longo período, que envolveu a segunda metade do século passado, o curso de Letras viveu as consequências de sua “indefinição”.

Com a aprovação da LDB, em 1996, o perfil do curso começou a delinear-se e a formação de professores recebeu tratamento prioritário, em detrimento das demais “funções” ou “possibilidades”, oferecidas pelo curso. Pouco depois da aprovação da lei 9.394/96, a Secretaria de Ensino Superior (SESu) iniciou um processo de organização das “Diretrizes Curriculares Nacionais” para os diferentes cursos. A preocupação inicial era a de revisar as metas da graduação, no tocante à formação de professores. Em 2002, a Resolução CNE/CP 1/2002, instituiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

Precedentemente à resolução citada, a Secretaria de Ensino Superior publicou o Parecer CNE/CP 9/2001, que trata de toda a organização e constituição das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica”. Também disponível para consulta *online*, o documento aborda todas as questões pertinentes à formação do professor e esclarece um fato bastante importante sobre a concepção de licenciatura entendida pelos órgãos responsáveis:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. (BRASIL, 2011c)

O objetivo, ao abordar esses documentos oficiais, é o de mostrar a concepção de licenciatura formulada pelas políticas educacionais após as conturbadas décadas de 60, 70 e 80. Na citação transcrita fica evidente a distinção entre “licenciatura” e “bacharelado”. Para o governo, a licenciatura constitui-se “em um projeto específico”: a formação de professores para atuarem na educação básica. A ênfase na formação para a “educação básica” é decorrente da explícita preocupação dos documentos oficiais apresentados. Tanto na LDB quanto na Resolução CNE/CP 1/2002, fica claro que a prioridade dos cursos de licenciatura, após essas

reformas, é a de formar professores para atuarem na rede básica de ensino, cada vez mais carente. Segundo a LDB, no art. 63, inciso primeiro:

Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. (BRASIL, 2011b)

Observa-se que a preocupação com a educação básica é o que norteia a Lei 9.394/96. No art. 66., da mesma lei, a distinção entre a formação de professores para a educação básica e a formação para outros níveis de ensino evidencia-se quando diz que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 2011b). Ou seja, cabe ao recém-formado a busca por programas de pós-graduação, quando desejar outra carreira que não a docência na educação básica. Tal circunstância limita ainda mais a possibilidade de emprego para o recém-formado em Letras, ao passo que enfatiza o distanciamento entre docência e pesquisa na escola básica.

A Resolução CNE/CP 1/2002, anteriormente citada, apresenta em sua redação concepções e orientações para todos os cursos de licenciatura. Desse modo, seria repetitivo analisar todo o documento, considerando que o mesmo é suficientemente objetivo quanto à sua função, ou seja, a de nortear a “formação de professores da educação básica”. Mas, tendo em vista que tal documento fundamentou a elaboração de todas as diretrizes curriculares, posteriormente independentes, dos cursos de licenciatura, em diferentes áreas, vale destacar algumas orientações. No artigo 5º, a resolução apresenta o que considera fundamental para um curso de licenciatura, no tocante a concepção, desenvolvimento e abrangência do mesmo, bem como a elaboração do projeto pedagógico de cada curso:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira. (BRASIL, 2011d)

E, como parágrafo único, o artigo propõe ainda que “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2011d).

Como é possível observar, as Diretrizes Curriculares dos diferentes cursos de licenciatura foram fundamentadas em princípios bastante específicos em relação à formação de professores. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras são frutos dessas mesmas orientações. Embora as Diretrizes Curriculares do curso de Letras habilitem o formando para atuar em outras áreas, voltadas também para o bacharelado, o documento enfatiza características específicas da licenciatura. Quando abordam o *Perfil dos Formandos*, por exemplo, caracterizam-no da seguinte forma:

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (BRASIL, 2011a, p. 30)

Observe-se que as expressões “domínio do uso da língua”, “estrutura”, “funcionamento”, “variedades linguísticas”, “refletir teoricamente sobre a linguagem”, “pesquisa”, “extensão”, “ensino”, “conhecimentos linguísticos e literários”, são terminologias comuns ao professor, pertinentes ao seu objeto de trabalho.

O documento menciona que o curso visa “à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades” (BRASIL, 2011a, p. 30). Entretanto, ao especificar as competências e as habilidades, realça mais uma vez o perfil do futuro professor:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;

- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
 - preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
 - percepção de diferentes contextos interculturais;
 - utilização dos recursos da informática;
 - domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
 - domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.
- (BRASIL, 2011a, p. 30)

Como é possível observar, em todos os tópicos apresentados, o preparo para a docência destaca-se como eixo central do curso de Letras, em detrimento das demais possibilidades de trabalho. Seria desnecessário destacar os termos que caracterizam essa afirmação, pois isso implicaria reproduzir quase integralmente a citação. O que se constata é que as discussões que circundam o contexto acadêmico nas últimas décadas, sobre a função do curso de Letras, começam a definir seu atual perfil. Fica evidente que o objetivo dos cursos de licenciatura atualmente em nosso país é o de formar professores para a educação básica.

Ora, sendo assim, é indispensável que haja sintonia entre a formação recebida e a atuação posterior. Em outras palavras, a graduação deve provocar reflexões acerca das atuais necessidades de ensino. Nesse contexto, algumas indagações são inevitáveis. Dentre elas, relacionemos aquelas pertinentes ao campo desta pesquisa, a formação do professor de literatura: como o ensino da literatura é concebido no curso de Letras? O graduando tem acesso a fundamentos teórico-metodológicos para abordar a literatura em sala de aula? Existe preocupação metodológica? E, ainda, como aproveitar o mínimo espaço ocupado pela literatura nos currículos da educação básica? Por um lado, a resposta é desanimadora, tendo em vista que pouca atenção é dada nos currículos dos cursos de Letras a essa faceta na formação dos futuros professores, além do descaso que reina nos currículos da educação básica acerca da importância da leitura da literatura na formação de leitores. Mas, por outro, talvez seja o ponto de partida crucial para que os professores de literatura reconheçam a urgência de medidas que devolvam à literatura sua valiosa contribuição na formação e emancipação do educando, com reflexos positivos, mais tarde, na sua atuação na educação básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998⁵, reforçam o valor secundário atribuído à literatura na educação básica. No documento direcionado ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, ou os anos finais do ensino fundamental, a preocupação com a literatura é praticamente nula. A situação torna-se ainda mais grave ao considerar que, no ensino fundamental, a literatura não representa uma disciplina curricular, mas está vinculada ao conteúdo de Língua Portuguesa. O documento, disponível para acesso *online*, assim como os demais documentos oficiais que fundamentam esta pesquisa, destina uma única página à “especificidade do texto literário”, e o caracteriza como “outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento”. E ainda:

Do ponto de vista linguístico, o texto literário também apresenta características diferenciadas. Embora, em muitos casos, os aspectos formais do texto se conformem aos padrões da escrita, sempre a composição verbal e a seleção dos recursos linguísticos obedecem à sensibilidade e a preocupações estéticas. Nesse processo construtivo original, o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico – na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras [...] (BRASIL, 2011e, p. 27).

Observa-se que a concepção de literatura dos PCNs passa ao largo das de Antonio Candido, que entende que a literatura “é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 1995, p. 243).

Do mesmo modo, o documento proposto para o Ensino Médio mantém a ideia de que a literatura deve ser subjacente ao ensino da Língua Portuguesa. Ao demonstrar preocupação com a abordagem tradicional da língua, o documento menciona a literatura de modo bastante breve e em passagens isoladas.

A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível. Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto [...] (BRASIL, 2011f, p.16)

⁵ A primeira versão dos PCNs, publicada em 1998, foi seguida de outras duas. Em 2002, o Ministério da Educação publicou o documento *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*. E, em 2006, o documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*. Ambos apresentam revisão na abordagem da literatura, entretanto, não anulam a validade da primeira versão.

Mais adiante:

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para a compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se a área da leitura. (BRASIL, 2011f, p.18)

Ao tentarem inovar, propondo o ensino da língua materna segundo uma abordagem interacionista, os PCNs acabaram por reduzir a literatura a um modo discursivo, entre outros, como o jornalístico, o científico, o coloquial, incorporando-a ao estudo da linguagem. O posicionamento foi de tal modo radical que na conclusão do capítulo destinado à Língua Portuguesa, o documento reconhece:

Ao ler esse texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. (BRASIL, 2011f, p. 23)

É imprescindível reconhecer as contribuições trazidas pelos PCNs, no tocante ao ensino da língua materna. Entretanto, é inevitável a percepção da ausência de considerações sobre a importância da literatura, tanto no ensino fundamental quanto no único nível em que sua presença é garantida pela escola como componente curricular, o ensino médio. Desse modo, fica claro que, na legislação atual, não há menção explícita sobre o lugar ocupado pela literatura no currículo escolar, mas apenas se presume que esteja inserida na disciplina de Língua Portuguesa.

Diante do exposto, confirma-se a responsabilidade do professor de língua e literatura no contexto escolar brasileiro. Uma vez que a legislação federal não aponta explicitamente o lugar e a função da literatura na educação básica, cabe ao professor fazê-lo, motivado talvez por sua sólida formação como leitor ou, no mínimo, pelo bom senso. Por todas essas razões apresentadas, é indispensável que o professor seja bem preparado em sua formação acadêmica para lidar de modo coerente com a realidade que o espera, fora dos muros da universidade. Nesse sentido, faz-se necessário que a universidade crie condições para que esse professor, ainda em formação, possa conscientizar-se de sua responsabilidade, conhecer as orientações governamentais, analisá-las e questioná-las quando preciso, discutindo alternativas que combatam o reducionismo imposto à educação de massas.

3 O CURRÍCULO DE CURSOS DE LETRAS NO SÉCULO XXI: a pesquisa

A constatação de que no campo das publicações a universidade tem sido omissa, no que diz respeito à discussão sobre a formação do professor de literatura em cursos de Letras, conforme evidenciado na revisão bibliográfica proposta no primeiro capítulo, gerou outra inquietação: como andam os currículos dos cursos de Letras? Em outras palavras, considerando a grande difusão de obras que tratam do ensino da literatura na educação básica, iniciada na década de 80 e intensificada nas últimas décadas, e considerando que as publicações, invariavelmente, partem da própria universidade, de que forma essas discussões influenciam ou interferem na organização curricular dos cursos de Letras?

Assim, em complementação à verificação da bibliografia disponível, durante este capítulo pretende-se diagnosticar, por meio da triagem dos currículos de cursos de Letras, a existência, ou não, de componentes que contemplem a discussão sobre o ensino da literatura. Para tanto, fez-se necessário estabelecer alguns critérios para executar a pesquisa. Uma vez que uma triagem completa de todos os cursos de Letras ofertados no Brasil, embora ideal, não seria possível em tempo hábil, nem respeitaria as características do presente trabalho, a pesquisa delimita-se em território geograficamente definido.

Estando a Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista localizada no estado de São Paulo, tornou-se imprescindível que esse estado fosse o ponto de partida para a pesquisa. Entretanto, havia o desejo, também, de conhecer a realidade dos cursos de Letras do estado do Paraná, território da experiência pessoal e profissional e que deu origem à pesquisa. Por fim, a definição do território para o desenvolvimento da pesquisa levou em conta o comum intercâmbio entre estudantes dos dois estados. Nesse sentido, o recorte estava estabelecido.

Em um primeiro momento, cogitou-se a possibilidade de estabelecer um segundo recorte, que definiria quais instituições seriam alvo da pesquisa, se apenas as universidades públicas, se todas as universidades, se todas as instituições públicas, incluindo as faculdades e institutos, e se contemplaria também as instituições privadas. Após longa avaliação, e, sobretudo, após dar início a uma pré-sondagem, ficou estabelecido que seriam mapeadas todas as instituições de ensino superior, públicas e privadas, que oferecem cursos de Letras nos estados de São Paulo e Paraná, pois apenas uma triagem completa poderia ser fiel à realidade posta nesses dois estados.

Dadas as constatações que serão expostas a partir desse primeiro eixo da pesquisa, fez-se pertinente, ainda, de maneira secundária e complementar, apreciar alguns programas de ensino de disciplinas pedagógicas específicas da didática da literatura.

Para tanto, propõe-se como recorte a apreciação de programas de disciplinas pedagógicas da didática da literatura, especificamente a apreciação dos programas cujas disciplinas foram localizadas em matrizes curriculares de cursos de Letras de instituições públicas, estaduais e federais, dos estados de São Paulo e Paraná.

É sobre estas duas linhas de pesquisa que se estrutura esse capítulo: a primeira, a pesquisa desenvolvida e os resultados obtidos a partir da triagem das matrizes curriculares dos cursos de Letras ofertados nos estados de São Paulo e Paraná, com o intuito de identificar a oferta de disciplinas pedagógicas específicas da didática da literatura; a segunda, a apreciação de programas de ensino de algumas dessas disciplinas, a fim de verificar a configuração desses componentes nos currículos de Letras selecionados para essa etapa.

Os demais critérios para aplicação da pesquisa, bem como os resultados obtidos serão apreciados nos tópicos que compõem este capítulo.

3.1 O curso de Letras nos estados de São Paulo e Paraná: sobre a pesquisa

há algo de estranho no jardim das Letras...

Marisa Lajolo (2011)

Como brevemente mencionado na abertura do capítulo, a constatação de que, quantitativamente, existe um descompasso entre publicações que tratam do ensino da literatura na escola e publicações que alertam para a formação do professor de literatura ocasionou uma nova inquietação, que teria agora como foco a organização curricular dos cursos de Letras. Ficou claro no primeiro capítulo que, no Brasil, não há um número considerável de publicações que tenham como eixo a formação do professor de literatura em cursos de Letras. Partindo do pressuposto de que toda a produção científica que trata do ensino da literatura tem origem, invariavelmente, na universidade, mais especificamente, em núcleos de pesquisa sobre o tema internos à universidade, e que essa produção, em geral, indica, entre outras coisas, os equívocos e desacordos pedagógicos do professor atuante, na

forma de conceber e tratar a literatura nas aulas da educação básica, cabe perguntar de que forma as discussões que saem da universidade e alcançam as salas de aula na educação básica fazem o caminho inverso e influenciam os currículos dos cursos de Letras, e em que medida essas discussões, propostas pela própria universidade, interferem na organização curricular dos cursos que formam esses professores atuantes em sala de aula na educação básica.

A inquietação, como esclarecido no início deste capítulo, ocasionou o desenvolvimento de uma pesquisa que buscou mapear as matrizes curriculares dos cursos de Letras a fim de verificar, quantitativamente, a existência, ou não, de iniciativas nessa área de discussão. Uma vez decidido que seriam pesquisadas todas as instituições públicas e privadas dos estados de São Paulo e Paraná que ofertam cursos de Letras, fez-se necessário definir o que, afinal de contas, seria pesquisado. Pensar em influência das discussões sobre o ensino da literatura em currículos de Letras é algo bastante subjetivo, pois tais influências podem aparecer de formas muito distintas, na atitude isolada de um professor universitário, provavelmente aquele que desenvolve as pesquisas sobre o tema, na ementa de uma ou outra disciplina, independentemente da nomenclatura assumida por ela, em eventos, cursos, grupos de estudo, projetos, pesquisas, enfim, há uma gama muito ampla de oportunidades para se difundirem no curso de Letras as pesquisas sobre o ensino da literatura na educação básica, geradas pela própria universidade.

Mas o que, efetivamente, tem sido feito no que diz respeito ao currículo obrigatório, ou seja, aqueles componentes que não são opcionais ao estudante de Letras, de modo que todos os alunos, todos, sem exceção, entram em contato durante o curso? Essa era, afinal, a principal inquietação. E a partir dela foi possível pensar no objeto de pesquisa. Assim, definiu-se que o foco da pesquisa estaria na procura, em matrizes curriculares, por disciplinas pedagógicas específicas da didática da literatura, não fazendo distinção terminológica entre “prática”, “metodologia” ou “didática”, desde que vinculadas à literatura. Outro critério para a pesquisa surgiu como fundamental: de que forma seriam levantados esses dados? Presencialmente, com visita a cada instituição, ou de forma indireta? A segunda opção foi a escolhida, tendo em vista as condições que serão apresentadas a seguir, no que diz respeito ao quantitativo de instituições localizadas.

A metodologia adotada exigiu dois momentos. O primeiro momento consistiu em consulta inicial ao site do Ministério da Educação – MEC (www.mec.gov.br), a partir da qual foram elencados os seguintes critérios para seleção das instituições: a) instituições credenciadas; b) cursos de Letras – licenciatura plena; c) curso presencial; d) Estados de São Paulo e Paraná. O segundo momento consistiu em pesquisa individual sobre as instituições,

para confirmar a existência dos cursos de Letras, bem como ter acesso às matrizes curriculares.

Entre os meses de janeiro e fevereiro de 2010, desenvolveu-se uma consulta inicial ao site do Ministério da Educação, que possibilitou uma triagem completa das instituições de ensino superior dos estados de São Paulo e Paraná credenciadas pelo MEC e com indicações de oferta de cursos de Letras, variando entre Institutos, Faculdades e Universidades.

Vale antecipar que no estado de São Paulo foram localizadas 189 instituições de ensino superior credenciadas pelo MEC com oferta de curso de Letras e, no estado do Paraná, 51 instituições nas mesmas condições. Dado o quantitativo exposto, fez-se necessário limitar a pesquisa por instituição, sem pormenorizar a quantidade de cursos de Letras ou habilitações ofertadas em cada uma delas.

A partir da listagem das instituições obtida no site do MEC, iniciou-se um processo de conferência dos dados de forma individual em cada instituição, por meio dos sites institucionais disponibilizados no portal do MEC, com o intuito de comprovar a oferta dos cursos de Letras, bem como ter acesso às matrizes curriculares dos respectivos cursos. Nesse segundo momento, quando das conferências individuais, verificou-se que parte das instituições não mais ofertava efetivamente os cursos de Letras, que algumas delas, embora com a oferta do respectivo curso, não disponibilizavam as matrizes curriculares em sua página e que outra pequena parte não possuía página oficial na internet. Vale esclarecer, ainda, que, considerando o grande número de instituições com a oferta de curso de Letras, e considerando também que o objetivo da pesquisa não é o de expor uma ou outra instituição, optou-se por relacionar nominalmente apenas as instituições que apresentam indicativos da presença de componentes específicos da didática da literatura em seus currículos.

Por fim, vale destacar que durante o desenvolvimento da pesquisa foram encontradas, além de disciplinas pedagógicas específicas da didática da literatura, outras disciplinas pedagógicas da área de língua portuguesa que faziam menção à didática da literatura. Desse modo, não perdendo o foco inicial, fez-se pertinente registrar o quantitativo das duas modalidades, ressaltando-se, ainda, que a apresentação dessas duas modalidades não significa desconsiderar a possibilidade de que disciplinas cujo nome não mencione a literatura, a exemplo de disciplinas de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, possam apresentar em suas ementas a abordagem ao ensino da literatura. Entretanto, uma vez que tal triagem não seria possível na configuração do presente trabalho, optou-se por evidenciar apenas as disciplinas das duas primeiras modalidades.

Nos tópicos que se seguem serão apresentados os números levantados por estado, bem como análise inicial dos resultados.

3.1.1 O curso de Letras no Estado de São Paulo: o currículo

No estado de São Paulo, foram localizadas 189 instituições de ensino superior credenciadas pelo MEC com a oferta de curso de Letras, das quais 10 não mais ofertavam o curso, 45 não disponibilizavam as matrizes curriculares em página eletrônica e oito não tiveram o site institucional localizado, nem por meio do endereço disponibilizado pelo MEC, nem por meio de pesquisa específica com o nome da instituição. Assim, no que diz respeito ao objeto da pesquisa, qual seja, o de diagnosticar quantitativamente a existência de disciplinas pedagógicas com foco na formação do professor de literatura, das 189 instituições inicialmente credenciadas pelo MEC, somente 126 puderam ter suas matrizes curriculares analisadas, a partir das quais verificam-se alguns dados, no mínimo, interessantes, conforme pode ser observado na Tabela I, que segue:

TABELA I - SÃO PAULO	
RESUMO DA PESQUISA	
Total de IES consultadas	189
Disciplinas Pedagógicas específicas da didática da Literatura	28
Disciplinas Pedagógicas de Língua Portuguesa com menção à Literatura	05
IES que não disponibilizam a Matriz Curricular online	45
IES que não ofertam mais o curso	10
IES com sites não localizados	08
IES que não contemplam disciplinas específicas da didática da literatura na matriz curricular	93

Os dados acima revelam que apenas 28 cursos ofereciam em suas matrizes curriculares disciplinas voltadas para a formação pedagógica em literatura, cinco cursos ofereciam disciplinas pedagógicas da área de língua portuguesa com breve menção à literatura e os outros 93 cursos não explicitavam na matriz curricular nenhum indício da preocupação ou da presença de disciplinas de cunho pedagógico na área de literatura.

No que diz respeito à nomenclatura utilizada para denominar tais disciplinas, constatou-se na área de formação pedagógica em literatura uma considerável variedade de terminologias, dentre as quais: “Prática de Ensino das Literaturas”; “Prática Pedagógica:

Metodologia do Ensino de Literatura”; “Metodologia do Ensino de Literatura”; “Prática de Ensino de Literatura Infanto-juvenil”; “Prática de Leitura e Formação do Leitor”; “Prática Curricular: ensino de leitura”; “Prática Curricular: ensino da Teoria da Literatura”; “Prática Curricular: ensino da Literatura de Língua Portuguesa”; “Literatura Infanto-Juvenil e Ensino”; “Literatura na Educação Básica”; “Fundamentos didáticos e metodológicos do ensino de Literaturas da Língua Portuguesa”; “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Literatura no Ensino Fundamental e Médio”. A verificação completa pode ser feita na Tabela II, que segue:

TABELA II - SÃO PAULO	
RELAÇÃO DAS IES QUE OFERECEM DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS DA DIDÁTICA DA LITERATURA	
INSTITUIÇÃO	DISCIPLINAS
1 – Centro Universitário Módulo – MÓDULO	a) “Prática de Ensino das Literaturas”
2 – Faculdade Alfa – FA	a) “Prática Pedagógica: Metodologia do Ensino de Literatura”
3 – Faculdade de Ciências Humanas – IMENSU	a) “Metodologia do Ensino de Literatura”
4 – Faculdade de Presidente Venceslau – FAPREV	a) “Metodologia do Ensino de Literatura”
5 – Faculdade de São Bernardo do Campo – FASB	a) “Prática de Ensino de Literatura Infanto-juvenil” b) “Prática de Ensino da Literatura” c) “Didática Aplicada ao Ensino de Línguas e de Literaturas”
6 – Faculdade Nossa Cidade – FNC	a) “Prática de Leitura e Formação do Leitor”
7 – Faculdade Adamantinense Integrada – FAI	a) “Prática Curricular: ensino de leitura” b) “Prática Curricular: ensino da Teoria da Literatura” c) “Prática Curricular: ensino da Literatura de Língua Portuguesa”
8 – Faculdade Santa Izildinha – FIESI	a) “Prática de Ensino de Literatura”
9 – Faculdade São Sebastião – FASS	a) “Literatura Infanto-Juvenil e Ensino” b) “Metodologia e prática de Ensino de Língua e Literatura”
10 – Faculdade Atibaia – FAAT	a) “Metodologia do Ensino de Literaturas”

11 – Faculdades Integradas de Cruzeiro – FIC	a) “Prática de Ensino de Literatura”
12 – Faculdades Integradas do Vale do Ribeira – FIVR	a) “Literatura na Educação Básica”
13 – Faculdades Integradas Paulista – FIP	a) “Fundamentos didáticos e metodológicos do ensino de Literaturas da Língua Portuguesa”
14 – Faculdades Integradas Regionais de Avaré – FIRA	a) “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Literatura no Ensino Fundamental e Médio”
15 – Faculdades Integradas Teresa D’ávila – FATEA	a) “Teoria Crítico Literária e Ensino”
16 – Faculdades Integradas Torricelli – FIT	a) “Prática de Ensino de Literatura: Literatura infantil e juvenil” b) “Literatura Comparada e suas práticas de Ensino”
17 – Faculdade Oswaldo Cruz – FOC	a) “Prática de Ensino de Língua Portuguesa: Literaturas”
18 – Instituto de Educação Superior Guaianás – IESG	a) “Prática de leitura na escola”
19 – União das Escolas do grupo Faimi de Educação – FAIMI	a) “Prática Pedagógica: A Literatura no Ensino Fundamental” b) “Prática Pedagógica: A Literatura no Ensino Médio”
20 – Universidade Anhembi Morumbi – UAM	a) “Metodologia e Prática de Literatura Brasileira”
21 – Universidade Cidade de São Paulo – UNICID	a) “Ensino de Literatura” b) “Projeto Integrado – Pesquisa: O papel das Literaturas na Formação Intelectual” c) “Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas”
22 – Universidade do Grande ABC – UNIABC	a) “Prática de Ensino da Literatura Infantil e Juvenil” b) “Prática de Ensino e Estudo da literatura Norte Americana” c) “Prática de Ensino e Estudo da Literatura Inglesa”
23 – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE	a) “Literatura em Sala de Aula”
24 – Universidade do Sagrado Coração – USC	a) “Metodologia do Ensino de Literatura”

25 - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP Campus Araraquara:	a) “Literatura na Sala de Aula” b) “Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura”
26 – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR	a) “Literatura e Ensino”
27 – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP	a) “Literatura e Ensino”
28 - Universidade de São Paulo – USP	a) “Literatura e Educação” b) “Ensino de Literatura Brasileira” c) “Literatura Portuguesa: Ensino-Aprendizagem”

Talvez essa variedade terminológica revele o descompasso ainda existente nos currículos de Letras e, sobretudo, a permanência da indefinição do que seja pertinente para a formação do professor de literatura.

Outro fato constatado na pesquisa diz respeito à predominância de tais disciplinas em currículos de instituições privadas, em detrimento de instituições públicas, o que pode indicar que as instituições privadas dispensem maior preocupação com o mercado de trabalho, cada vez mais exigente, enquanto que as instituições públicas alimentam os currículos de caráter mais tradicional, uma vez que tem como prioridade salvaguardar o compromisso com o saber, mencionado por Zilberman (1988).

No que diz respeito à menção da didática da literatura em disciplinas pedagógicas da área da língua portuguesa, a pesquisa permitiu apreender o quantitativo expresso na Tabela III:

TABELA III – SÃO PAULO	
RELAÇÃO DE IES QUE OFERECEM DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COM MENÇÃO À LITERATURA	
INSTITUIÇÃO	DISCIPLINAS
1 – Centro Universitário do Norte Paulista – UNORP	a) “Ensino de Língua e Literatura e Leitura e Produção e Correção de Textos” b) “Metodologia da Língua Portuguesa e Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa”
2 – Faculdade de Itapeverica da Serra – FIT	a) “Metodologia do Ensino: Língua e Literatura de Língua Portuguesa”

3 – Faculdades Integradas de Urubupungá – FIU	a) “Metodologia de Línguas e Literaturas”
4 – Instituto Superior de Educação de Barretos – ISEB	a) “Pesquisa e Prática Pedagógica do Ensino de Língua Materna e suas Literaturas”
5 – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC/Campinas	a) “Projeto de Atuação em Ensino de Línguas e Literaturas e Estágio Supervisionado”

Verifica-se que as instituições acima explicitam um modelo que é comum em cursos de Letras, o de atribuir às disciplinas pedagógicas de língua portuguesa a função de abordar também a didática da literatura, o que é bastante preocupante. Vale destacar que essas disciplinas acusam em suas nomenclaturas a abordagem à literatura, mas que ainda restam outras 93 instituições que sequer fazem essa menção, não contemplando de forma explícita em suas matrizes curriculares nem a presença de disciplinas específicas da didática da literatura, nem a presença de disciplinas que agregam a didática da língua e da literatura.

As considerações gerais sobre os resultados obtidos serão feitas no tópico 3.3 deste capítulo, mas vale antecipar que o estado de São Paulo, no que diz respeito aos cursos de Letras, apresenta algumas constatações preocupantes. A primeira refere-se ao excessivo número de cursos de Letras ofertados no estado. Utilizando como parâmetro o resumo da pesquisa constante da tabela I deste subtópico, pode-se depreender que das 189 instituições credenciadas ao MEC apenas 10 não ofertam mais o curso, e subtraindo desse quantitativo as oito instituições cujas páginas oficiais não foram localizadas, ainda assim obtém-se um resultado final de 171 instituições de ensino superior que ofertam o curso de Letras no estado, isso sem pormenorizar o quantitativo de cursos e habilitações em cada uma delas. É um número bastante alto levando-se em conta os questionamentos que circundam as licenciaturas na contemporaneidade.

A segunda constatação é a de que os números permitem a inferência de certa massificação da formação do professor em cursos de Letras, não apenas pela quantidade excessiva de oferta, mas também pela constatação de que as poucas iniciativas verificadas, no que diz respeito à oferta de disciplinas voltadas para a formação pedagógica do professor de literatura, foram localizadas com predominância em instituições isoladas e privadas, que, em geral, tendem a estruturar os seus cursos com vistas ao mercado de trabalho.

A terceira, que se refere ao objeto principal da pesquisa, é a de que quantitativamente pouco parece ser feito, sobretudo no campo das instituições públicas, para alterar o panorama da formação do professor de literatura. Os dados revelam que das 126 instituições pesquisadas

somente 28 apresentam disciplinas curriculares relativas à didática da literatura, o que corresponde a aproximadamente 22% das instituições. Considerando que as discussões sobre o ensino da literatura são difundidas há, pelo menos, três décadas e que a legislação do curso de Letras determina como prioridade do curso a formação do professor para a educação básica, parece pouco o que vem sendo feito pelas instituições de ensino superior. Outras considerações a respeito serão registradas no tópico 3.3.

3.1.2 O curso de Letras no Estado do Paraná: o currículo

No estado do Paraná foram localizadas 51 instituições de ensino superior credenciadas pelo MEC com a oferta de curso de Letras, das quais cinco não mais ofertavam o curso de Letras, sete não disponibilizavam as matrizes curriculares em sua página oficial e uma não teve o site institucional localizado, nem por meio do endereço disponibilizado pelo MEC, nem por meio de pesquisa específica com o nome da instituição. Assim, no que diz respeito ao objeto da pesquisa, das 51 instituições inicialmente credenciadas pelo MEC, somente 38 puderam ter suas matrizes curriculares analisadas, a partir das quais se verificam os dados expostos a seguir, na Tabela I:

TABELA I – PARANÁ	
RESUMO DA PESQUISA	
Total de IES consultadas	51
Disciplinas Pedagógicas específicas da didática da Literatura	08
Disciplinas Pedagógicas de Língua Portuguesa com menção à Literatura	04
IES que não disponibilizam a Matriz Curricular online	07
IES que não ofertam mais o curso	05
IES com sites não localizados	01
IES que não contemplam disciplinas específicas da didática da literatura na matriz curricular	26

Os dados acima revelam que apenas oito cursos ofereciam em suas matrizes curriculares disciplinas voltadas para a formação pedagógica em literatura e somente quatro cursos ofereciam disciplinas pedagógicas da área de língua portuguesa com breve menção à literatura, de modo que os outros 26 cursos não explicitavam na matriz curricular nenhum indício da preocupação ou da presença de disciplinas de cunho pedagógico na área de literatura.

No que diz respeito à nomenclatura utilizada para denominar tais disciplinas, constatou-se na área de formação pedagógica em literatura uma considerável variedade de terminologias, embora em proporção muito menor do que foi constatado no estado de São Paulo, sobretudo por conta do número maior de instituições naquele estado. Essa variedade pode ser percebida na Tabela II, abaixo:

TABELA II - PARANÁ	
RELAÇÃO DAS IES QUE OFERECEM DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS DA DIDÁTICA DA LITERATURA	
INSTITUIÇÃO	DISCIPLINAS
1 – Centro Universitário Campos de Andrade – UNIANDE	a) “Metodologia do Ensino da Literatura”
2 – Centro Universitário Franciscano do Paraná – FAE	a) “Leitura e formação do leitor” b) “Metodologia para o ensino de línguas e literaturas”
3 – Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP	a) “Prática de Ensino de Literatura” b) “Literatura e Ensino”
4 – Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – UNIVALE	a) “Didática e metodologia do Ensino de Literatura”
5 – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC – PR	a) “Prática Profissional – Literatura na Educação Básica” b) “Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e da Literatura”
6 – Universidade Estadual de Maringá – UEM	a) “Práticas Metodológicas em Educação Literária”
7 – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	a) “Prática III – Literatura”
8 – Universidade Federal do Paraná – UFPR	a) “Literatura e leitura na escola”

Assim como verificado no estado de São Paulo, talvez essa variedade terminológica indique algumas lacunas no currículo dos cursos de Letras, no que diz respeito à falta de definição ou de objetivos claros para a formação do professor de literatura.

Uma constatação importante foi a de que no estado do Paraná, em oposição ao verificado no estado de São Paulo, há um aumento da participação de instituições públicas,

com destaque para as universidades estaduais e federal, na oferta de disciplinas pedagógicas específicas da didática da literatura. Das oito instituições que apresentam componentes curriculares nessa área, três são universidades estaduais e uma federal, ou seja, exatamente 50% das instituições.

No que diz respeito à menção da didática da literatura em disciplinas pedagógicas da área da língua portuguesa, a pesquisa permitiu apreender o quantitativo que segue na Tabela III:

TABELA III – PARANÁ	
RELAÇÃO DE IES QUE OFERECEM DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COM MENÇÃO À LITERATURA	
INSTITUIÇÃO	DISCIPLINAS
1 – Faculdade de Telêmaco Borba – FATEB	a) “Experiência de Ensino em Língua Portuguesa e Literaturas”
2 – Faculdade Dinâmica	a) “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e respectivas Literaturas” b) “Prática de Ensino de Língua Portuguesa e respectivas Literaturas”
3 – Faculdade Santa Amélia – SECAL	a) “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e respectivas Literaturas”
4 – Universidade Estadual de Londrina – UEL	a) “Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa”

Assim como no estado de São Paulo, embora com um número relativamente menor, as instituições acima compartilham do modelo comum em cursos de Letras, o de atribuir às disciplinas pedagógicas de língua portuguesa a função de abordar também a didática da literatura.

Não objetivando antecipar as discussões dos próximos tópicos, faz-se pertinente marcar algumas especificidades dos dados obtidos no estado do Paraná, assim como foi feito com o estado de São Paulo. A primeira consideração refere-se ao número de cursos de Letras ofertados no estado. Em contraponto com o Estado de São Paulo, o estado do Paraná apresenta uma redução significativa no número de instituições que ofertam o curso. Utilizando o mesmo parâmetro aplicado no tópico anterior, depreende-se que das 51 instituições credenciadas pelo MEC, cinco não ofertam mais o curso e uma não foi localizada

com página oficial na internet. Assim, subtraindo esses números, obtém-se um resultado final de 45 instituições de ensino superior que ofertam o curso de Letras no estado, aqui também sem pormenorizar o quantitativo de cursos e habilitações em cada uma delas.

A segunda constatação, que diz respeito ao objeto principal desta pesquisa, é a de que quantitativamente pouco vem sendo feito para alterar o panorama da formação do professor de literatura, assim como verificado no estado de São Paulo. Os dados revelam que das 38 instituições pesquisadas somente oito apresentavam iniciativas curriculares relativas à didática da literatura, o que corresponde a aproximadamente 21% das instituições, de modo que os estados de São Paulo e Paraná apresentam proporções muito próximas nesse tocante.

O que difere o estado do Paraná do estado de São Paulo é a presença mais significativa das universidades públicas estaduais e federal paranaenses no que diz respeito à iniciativa de propor aos currículos de Letras disciplinas pedagógicas específicas da didática da literatura. Nesse sentido, apenas a título de curiosidade, o estado do Paraná conta com sete universidades públicas, sendo seis delas estaduais e uma federal, das quais quatro ofertam, na matriz curricular, disciplinas referentes à didática da literatura. Talvez uma das razões disso esteja na presença de núcleos de pesquisa sobre o ensino da literatura em universidades públicas paranaenses. Entretanto, para obter um diagnóstico seguro dessa afirmativa seria necessária outra pesquisa, que não cabe nesse momento, restando, aqui, apenas o campo das inferências. No tópico 3.3 serão registradas algumas considerações gerais sobre os resultados obtidos nos dois estados.

3.2 A didática da literatura no currículo de Letras: apreciações

Com o levantamento das matrizes curriculares dos cursos de Letras das instituições de ensino superior, públicas e privadas, dos estados de São Paulo e Paraná, verificados nos tópicos anteriores, foi possível identificar a oferta de disciplinas pedagógicas específicas da didática da literatura em alguns currículos, embora, como visto, o número seja, ainda, relativamente baixo. A fim de possibilitar uma visão mais particular de tais disciplinas, uma vez que apenas a nomenclatura não permite depreender o que de fato tem sido evidenciado por esses componentes, o presente tópico propõe a apreciação de alguns programas de ensino de disciplinas classificadas no levantamento anterior como específicas da didática da literatura.

Considerando que uma apresentação completa seria inadequada à extensão e objeto do presente trabalho, propõe-se um novo recorte, ainda mais específico, no qual se apresentam somente os programas de ensino de disciplinas pedagógicas da didática da literatura localizadas em instituições públicas, estaduais ou federais, dos estados de São Paulo e Paraná. A opção pelo recorte em instituições públicas deu-se, sobretudo, por considerar que a produção científica sobre o ensino da literatura, apresentada no primeiro capítulo, em geral, parte de pesquisadores oriundos dessas instituições.

Para tanto, iniciou-se uma nova etapa da pesquisa, agora direcionada a localizar nas páginas eletrônicas, somente das instituições integrantes do recorte proposto, os programas de ensino das disciplinas voltadas para a didática da literatura, anteriormente localizadas em suas respectivas matrizes curriculares. Nesse primeiro momento, grande parte dos programas foi localizada. Para acesso aos programas não disponibilizados nas páginas online, fez-se necessário um segundo momento de abordagem, estabelecendo contato direto com as instituições. Nesse segundo momento, no que diz respeito aos programas das disciplinas específicas da didática da literatura, vale destacar que o retorno foi obtido em cem por cento das instituições. Faz-se oportuno esclarecer, ainda, que os programas apreciados correspondem ao período em que o levantamento das matrizes curriculares foi realizado.

Nesse sentido, a partir do levantamento anterior, constante dos tópicos 3.1, 3.1.1 e 3.1.2, os tópicos que seguem organizam-se por estado e respectivas instituições, na ordem de apresentação das tabelas constantes dos tópicos anteriores, com uma proposta de abordagem isolada por instituição, reservando-se ao tópico 3.3 as considerações gerais sobre os apontamentos obtidos com as apreciações dos programas.

Por fim, considerando que os modelos de programa de ensino variam de instituição para instituição, incluindo variáveis entre os tópicos, nomenclaturas e elementos constituintes dos programas, optou-se por apreciar os elementos comuns em todos os documentos, sendo eles: a ementa; os objetivos, o conteúdo programático; e a bibliografia. Os demais elementos dos programas podem ser consultados no anexo deste trabalho, no qual estão reproduzidos, em fidelidade aos elementos constituintes, modelo adotado e formatação, todos os programas de ensino apreciados. Diante disso, vale afirmar que as informações abaixo prezam pela fidelidade aos dados disponibilizados pelas instituições, a exemplo das indicações bibliográficas que seguirão as nomenclaturas, a formatação e as edições sugeridas pelos respectivos programas.

3.2.1 Programas de ensino: Estado de São Paulo

Do levantamento feito no estado de São Paulo, no início de 2010, com o intuito de identificar a oferta de disciplinas de didática da literatura nos currículos de Letras, 28 instituições foram localizadas, das quais três são públicas e 25 privadas. Ainda, foram localizadas cinco instituições com a oferta de disciplinas pedagógicas de língua portuguesa com menção à literatura, entretanto, todas instituições privadas.

Tendo em vista o recorte proposto, serão apresentados a seguir os programas de ensino das disciplinas pedagógicas específicas da didática da literatura ofertadas nos currículos de Letras das instituições públicas de ensino superior, sendo as instituições: Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Araraquara; Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR; e Universidade de São Paulo – USP. As disciplinas são aquelas identificadas na tabela II do item 3.1.1, cujos programas correspondem ao período do levantamento proposto no item 3.1.

3.2.1.1 Universidade Estadual Paulista - UNESP – Campus de Araraquara.

O currículo em vigor no momento do levantamento para o curso de Letras da UNESP – Campus de Araraquara apresenta duas disciplinas que, pela nomenclatura, enquadraram-se no conjunto de disciplinas específicas da didática da literatura, quais sejam: “Literatura na sala de aula” e “Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura”. Entretanto, uma breve análise dos programas de ensino das referidas disciplinas revela algumas especificidades no enfoque dos componentes que serão apreciadas a seguir.

A primeira disciplina, “Literatura na sala de aula”, é ofertada no segundo semestre do quarto ano do curso de Letras, com carga horária total de trinta horas. Ao contrário do que sugere sua nomenclatura, o programa de ensino evidencia logo na ementa que seu enfoque está menos na questão da didática da literatura que na reflexão teórico-crítica sobre a literatura infanto-juvenil, o que pode ser percebido na indicação da ementa que caracteriza a disciplina como “uma reflexão crítica sobre a literatura infanto-juvenil”.

No que diz respeito aos objetivos, o programa da disciplina indica ser o de “levar o aluno a refletir criticamente sobre a literatura infanto-juvenil; e a literatura no ensino;

conhecer a obra de escritores consagrados e discutir experiências didáticas”. Nesse momento é possível perceber um equilíbrio entre a abordagem da literatura infanto-juvenil e seus escritores consagrados e a preocupação com o ensino da literatura e com discussões sobre aspectos didáticos. Entretanto, ao analisar o conteúdo programático, verifica-se novamente uma tendência à abordagem conceitual da literatura infanto-juvenil em detrimento das questões da didática da literatura. O conteúdo programático é composto por três linhas: Literatura infanto-juvenil: questões; O cânone da literatura infantil e juvenil; O cânone da literatura no ensino. Nesse sentido, não se tem clareza dos momentos em que a discussão sobre a didática da literatura perpassa a abordagem da literatura infanto-juvenil em seus aspectos teóricos e críticos.

A predominância da abordagem da literatura infanto-juvenil, como gênero, também pode ser percebida na bibliografia disponibilizada no programa de ensino. Nely Novaes Coelho, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Fanny Abramovich, Ligia Cademartori e Edmir Perrotti são algumas referências para estudo da literatura infanto-juvenil, ao lado de escritores como Cecília Meirelles e Rosalia de Angelo Scorsi. Apenas duas referências não estão diretamente, ou especificamente, relacionadas com a literatura infantil e juvenil, abordando outros aspectos do ensino da literatura, sendo elas *Mentiras que parecem verdades* (1980), de Umberto Eco e Marisa Bonazzi, e *Leitura em crise na escola: alternativas do professor* (1988), de Regina Zilberman.

Nota-se, portanto, a partir dos elementos que compõem o programa de ensino da disciplina “Literatura na sala de aula”, que o enfoque está no estudo e na análise da literatura infanto-juvenil e que a discussão sobre a didática da literatura está diretamente relacionada a esse gênero literário.

No que diz respeito à segunda disciplina, “Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura”, vale destacar que se trata de um componente subdividido em seis disciplinas ao longo do curso. Assim, a partir do segundo ano do curso, o currículo oferece disciplinas semestrais denominadas “Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura I, II, III, IV, V e VI”. Outro aspecto que chama a atenção é de que nos programas das seis referidas disciplinas consta o indicativo de que tal componente corresponde integralmente à “disciplina de PCC – Prática como Componente Curricular”, de modo que a soma da carga horária das disciplinas totaliza 405 horas, atendendo às 400 horas exigidas pela Resolução CNE CP 02/2002, sobre a qual serão feitas considerações no próximo capítulo. Vale antecipar que, ao contrário do que propõem os documentos oficiais que tratam da Prática como Componente Curricular, de que as disciplinas que integram os currículos de licenciatura, sejam elas teóricas ou práticas,

reservem parte de sua carga horária para a discussão sobre o ensino, o currículo do curso de Letras da UNESP – Campus de Araraquara pesquisado propõe que o quantitativo de horas exigido seja condensado em disciplinas específicas, nesse caso, as disciplinas de “Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura”.

No tocante ao programa de ensino de tais disciplinas, verifica-se uma sistematização dos conteúdos, de modo que as duas primeiras, ofertadas no segundo ano do curso, tratam especificamente do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, a terceira e a quarta, ofertadas no terceiro ano do curso, abordam questões sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira, e reservando-se às duas últimas a abordagem do ensino e aprendizagem da literatura.

Tendo em vista as especificidades das quatro primeiras disciplinas, e o objeto do presente trabalho, serão apreciados somente os programas das duas últimas disciplinas, “Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura V” e “Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura VI”.

As disciplinas de “Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura V e IV” são oferecidas de modo subsequente, no primeiro e segundo semestres do quarto ano do curso de Letras, com carga horária total de setenta e cinco horas a primeira e sessenta horas a segunda, e estruturam-se em notável similaridade de conteúdos. Ao analisar os programas de ensino das duas disciplinas, é possível verificar que ambas as ementas propõem, de maneira bastante objetiva, uma “reflexão crítica sobre a prática da literatura no ensino fundamental e médio”.

Quanto aos objetivos, ao contrário da disciplina “Literatura na sala de aula”, apresentam-se de modo mais amplo e abrangente, no que diz respeito à abordagem literária. Nesse sentido, os dois programas indicam como objetivo “capacitar o aluno para a prática pedagógica da literatura na sala de aula” e “levar o aluno a refletir criticamente sobre práticas pedagógicas da literatura no ensino fundamental e médio, em seus vários aspectos: literatura brasileira; literatura portuguesa; conceitos teóricos gerais da literatura; literatura infantil e juvenil”.

Nota-se, ainda, com a indicação do conteúdo programático, que a preocupação com o ensino da literatura de modo geral revela-se na relação entre os aspectos teóricos e os níveis de ensino fundamental e médio. As duas disciplinas compartilham em seus conteúdos programáticos da abordagem do “cânone da literatura no ensino fundamental e médio”. Reserva-se à disciplina de “Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura V” a abordagem, também, dos conteúdos programáticos “aspectos da teoria da literatura no ensino fundamental e médio”, e “literatura infantil e juvenil: questões gerais”, ao passo que na disciplina “Ensino

e Aprendizagem de Língua e Literatura VI” tais conteúdos são substituídos por “aspectos da literatura brasileira no ensino fundamental e médio” e “aspectos da literatura portuguesa no ensino fundamental e médio”.

Embora não seja possível apreender o modo como essas discussões acerca do ensino da literatura se desenvolvem durante as aulas, o referencial bibliográfico reafirma a abordagem geral da literatura e do seu ensino. As indicações bibliográficas dos dois programas de ensino, idênticas, contêm, entre outros títulos, *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1988), de Bordini e Aguiar, *Os estudos literários na era dos extremos* (1994), de Alfredo Bosi, *O direito à literatura* (1995) e *A Literatura e a formação do homem* (1972), de Antonio Candido, *O ensino da literatura* (1973), de Nely Novaes Coelho, *Leitura do texto literário* (1979), de Umberto Eco, *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* (1996), de Wolfgang Iser, *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto* (2001), de Maria do Rosário M. Magnani, *O prazer do texto: perspectiva para o ensino de literatura* (1986), de Alice Vieira, *Leitura em crise na escola: alternativas do professor* (1988), organizado por Regina Zilberman, e *Literatura e Pedagogia* (1990), organizado por Zilberman e Ezequiel T. da Silva.

Verifica-se nos documentos que as duas disciplinas apresentam a mesma ementa, o mesmo objetivo e a mesma bibliografia. Entretanto, ao passo que a disciplina “Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura V” abre espaço para a discussão sobre a teoria da literatura e a literatura infanto-juvenil, em seu conteúdo programático, a disciplina “Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura VI” substitui esses componentes pela abordagem das literaturas brasileira e portuguesa. O pressuposto é de que a primeira disciplina tende a discutir questões voltadas para a didática da literatura no ensino fundamental, enquanto que a segunda evidencia a literatura no ensino médio. Mas tal pressuposto, como visto, não fica especificado nos programas das disciplinas, tratando-se, portanto, de inferência.

Diante do exposto, percebe-se clara delimitação de enfoque entre as disciplinas, todas ofertadas no quarto ano do curso de Letras. Enquanto a disciplina “Literatura na sala de aula” propõe uma discussão específica acerca da literatura infanto-juvenil, as disciplinas de “Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura V e VI” ampliam a abordagem para o ensino da literatura de modo geral, reservando à primeira a indicação sobre a teoria da literatura e literatura infanto-juvenil e à segunda a discussão sobre as literaturas brasileira e portuguesa, mas, ambas, propondo nos objetivos e conteúdos programáticos a abordagem do ensino da literatura como um todo, com destaque ao diálogo entre a teoria universitária e o ensino na educação básica nos níveis fundamental e médio.

Por fim, faz-se oportuno registrar que, embora as três disciplinas reservem fundamental contribuição para a formação do professor de literatura, as duas últimas, “Ensino e Aprendizagem de Língua e Literatura V e VI” aproximam-se consideravelmente do que propõe o presente trabalho, no que diz respeito à garantia de espaço na universidade para discussões que envolvam o ensino da literatura na educação básica, sobretudo por serem relativamente mais abrangentes que a disciplina “Literatura na sala de aula”, com enfoque específico na literatura infanto-juvenil.

3.2.1.2 Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR

O currículo do curso de Letras da Universidade Federal de São Carlos, implantado em 2008 e em vigor no momento do levantamento das matrizes curriculares, no início de 2010, apresenta a disciplina “Literatura e Ensino”, classificada pelo presente trabalho como uma disciplina voltada para a didática da literatura. Vale destacar que a disciplina classifica-se como optativa no currículo em questão e que o programa de ensino não especifica o sistema de oferta, nem sua carga horária total. Infere-se, contudo, a partir de informações constantes no documento, dentre elas a carga horária indicada no conteúdo programático e as datas estipuladas para as avaliações de aprendizagem, que se trata de uma disciplina com carga horária total de sessenta horas e ofertada em regime semestral.

A consulta ao programa de ensino da referida disciplina, correspondente ao período de implantação do currículo, revela uma ementa bastante audaciosa, mas que, se atendida, representa significativa contribuição para a formação do professor de literatura, conforme pode ser verificado abaixo no texto apresentado como ementa:

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.

O programa da disciplina apresenta, ainda, como objetivos gerais: a) refletir sobre os vários métodos de ensino das literaturas de língua portuguesa; b) exercitar o ensino dos vários

métodos de análise do texto literário; c) familiarizar o aluno com as técnicas de elaboração de planos de ensino; d) exercitar a reflexão sobre os materiais didáticos disponíveis para literaturas de língua portuguesa; e) implementar a elaboração de material didático. Além disso, tais objetivos gerais recebem o reforço do que o programa denomina como “objetivos específicos”, sendo eles o de “proporcionar ao aluno, a possibilidade de”: a) compreender a natureza do objeto de estudo para a realização do processo ensino / aprendizagem; b) refletir sobre as possibilidades de realização do ensino da disciplina nos diferentes níveis de ensino; c) estabelecer parâmetros programáticos para o ensino da disciplina; d) reconhecer a importância de determinados (sic) pedagógicos no processo ensino / aprendizagem das literaturas de língua portuguesa nos diferentes níveis escolares.

O que chama a atenção é o contraste entre a carga horária total de sessenta horas e a proposta constante da ementa, dos objetivos gerais e, sobretudo, do conteúdo programático da disciplina. O programa apresenta ainda uma sistematização da carga horária destinada a cada item do conteúdo programático da disciplina, denominado como “tópico/duração”. Pela especificidade do conteúdo programático e suas respectivas cargas horárias, segue o demonstrativo em fidelidade ao descrito no programa de ensino:

1) ASPECTOS NORTEADORES DA DISCIPLINA:

1.1) Definição e abordagens da Literatura (6h);

1.2) Tratamento temático em textos literários (6h);

2) A LITERATURA E AS LEIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:

2.1) A LDB e os PCNs (6h);

2.2) A Lei 10369/2003 (6h);

3) A LITERATURA NAS DIFERENTES FASES EDUCACIONAIS:

3.1) O ensino das Literaturas no Ensino Fundamental (6h);

3.2) O ensino das Literaturas no Ensino Médio (6h);

4) MATERIAIS DIDÁTICOS E PARA-DIDÁTICOS:

4.1) Adequação de títulos de catálogos e adoção (6h);

4.2) Coesão e coerência nos conteúdos programáticos (6h);

5) INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:

5.1) Metodologia em aula e avaliação escrita (6h);

5.2) Os exames oficiais de vestibulares (6h).

Verifica-se, portanto, que, embora a ementa, os objetivos e o conteúdo programático se articulem em favor da formação do professor de literatura, com a abordagem de questões bastante pertinentes para o ensino da literatura, a carga horária destinada ao estudo dos eixos propostos restringe-se à aproximadamente seis horas, de modo que parece haver um inchaço

de questões a serem abordadas em contraponto à relativamente baixa carga horária da disciplina, não desconsiderando, evidentemente, a flexibilização na redistribuição dessa carga horária durante o desenvolvimento das aulas.

No que diz respeito à bibliografia, ela aparece de modo bastante enxuto, com a indicação de títulos como *Na Sala de Aula* (1998), de Antonio Candido, *Que é ser professor de literatura?* (2002), de Carlos Ceia, *Ensino de Literatura* (2006), de Willian R. Cereja, *Metodologia do Ensino da Literatura Infantil* (2007), de Marta Morais da Costa, *O que é literatura* (1995), de Marisa Lajolo, *Literatura/Ensino: uma problemática* (1992), de Maria Thereza Fraga Rocco, *O ensino da Literatura nas séries iniciais* (2005), de Maria Helena Frantz, *A África na sala de aula: visita à história contemporânea* (2005), de Leila M. G. L. Hernandez, *A linguagem literária* (1997), de Domício Proença Filho, *Quem ama literatura não estuda literatura* (2007), de Joel Rufino dos Santos, *Que é a literatura* (1993), de Jean-Paul Sartre, *África e Brasil africano* (2006), de Marina de Mello e Souza e *Transformando o Ensino de Língua e Literatura* (2002), de Cecil J. A. Zinani.

Outro aspecto resultante da apreciação do programa da disciplina é que tanto o conteúdo programático quanto a bibliografia sugerida parecem distanciar-se em alguns momentos do que propõe a ementa e os objetivos do mesmo programa. Ora porque determina como um conteúdo programático a abordagem de questões relacionadas à cultura afro-brasileira e africana, tema exigido por lei, mas que por vezes oportuno em outro momento do curso, ora por estabelecer relação direta com a educação básica e seus parâmetros sem, contudo, fazer menção à bibliografia que embasa essas discussões.

A título de curiosidade, a Universidade de São Carlos, ao contrário das demais instituições, disponibiliza no site institucional um banco de dados com programas de ensino dos últimos anos, de modo que foi possível localizar, além do programa de ensino correspondente ao período do levantamento das matrizes, também o programa da disciplina de “Literatura e Ensino” ofertada no ano letivo de 2011. Como o recorte mantido na análise dos programas respeita a data em que o levantamento das instituições foi feito, ou seja, início de 2010, tal programa, atualizado, não será objeto de análise, entretanto, vale pontuar algumas considerações, tendo em vista alterações encontradas.

A ementa e os objetivos gerais foram mantidos conforme disposto no programa implantado em 2008. No que tange aos objetivos específicos, conteúdo programático e bibliografia, são verificadas algumas alterações. Como objetivo específico, o programa passou a apresentar a seguinte redação:

- 1 - Promover, no aluno, a tomada de consciência crítica a respeito de seu repertório individual de leitura e o seu uso na sua prática escolar;
- 2 - Refletir sobre os conceitos de leitura e de Literatura;
- 3 - Discutir a realidade da sala de aula, hoje e ontem;
- 4 - Discutir a necessidade de contextualizar a leitura e a Literatura;
- 5 - Analisar livros didáticos;
- 6 - Estimular o lúdico, na leitura e na Literatura.

No que diz respeito ao conteúdo programático, o programa de 2011 apresenta significativa mudança de enfoque e de tópicos a serem abordados, em comparação ao oferecido pelo programa de 2008:

- 1 - Conceitos de leitura; leitura e aprendizagem (2h);
- 2 - Leitura e cultura; O texto e suas relações com a História (2h);
- 3 - Escrever para crianças e fazer literatura; Como planejar uma aula? (2h);
- 4 - As várias possibilidades de leitura de um texto (2h);
- 5 - Leitura, do consumo ao diálogo (2h);
- 6 - A Volúpia de ler e compreender o mundo;
- 7 - O que é semiótica? Como ler um texto semioticamente?(2h);
- 8 - Leitura de histórias em quadrinhos. Uma leitura semiótica. (2h);
- 9 - O corpo da voz no corpo de texto: experiências de leitura em sala de aula (2 h);
- 10 - Literatura e identidade (2h);
- 11 - Literatura dentro, fora e à revelia as escola. (4h);
- 12 - Mitologia grega na Literatura Infantil (4h);
- 13 - A Literatura Infanto-juvenil através dos tempos (4h);
- 14 - Leitura e produção escrita de universitários (2h);
- 15 - Rodas de leitura (4h);
- 16- Algumas notas a respeito do estilo de escrita...de Walter Benjamin (4h);
- 17 - Conceito de Literatura e indicação de leituras (2h);
- 18 - A Infância que Clarice Lispector conta (4h);
- 19 - O ensino de Literatura: ler e ouvir. (4h);
- 20 - A contação de Histórias como incentivo á leitura (8h).

Observa-se que a sistematização dos tópicos foi mantida, no sentido de se atribuir determinada carga horária para cada questão proposta, mas que tanto o enfoque quanto o quantitativo de abordagens foram significativamente modificados. Tendo em vista que a carga horária de sessenta horas atribuída à disciplina também foi mantida, chama atenção a redução significativa da carga horária atribuída para cada tópico proposto, variando agora entre duas e quatro horas.

No que diz respeito à bibliografia, alterando-se o enfoque, alteraram-se do mesmo modo as indicações. Visivelmente mais extensa, a referência bibliográfica, antes destinada à discussão sobre o ensino da literatura e sobre o conceito de literatura, passa a dividir o espaço com estudos da área da linguística, contemplando questões que envolvem a construção

textual, os gêneros discursivos, as concepções de leitura e de avaliação escolar, além da semiótica e de obras voltadas para a prática docente, a exemplo do escritor Augusto Cury.

Com essas mudanças nos objetivos específicos, no conteúdo programático e na bibliografia sugerida, nota-se uma alteração de paradigma da disciplina. Não cabe aqui atribuir valor a um programa em detrimento de outro, mas vale considerar que as duas propostas apresentadas para a disciplina de “Literatura e Ensino” da Universidade Federal de São Carlos permitem refletir sobre duas questões. A primeira, tendo em vista a variedade dos temas encontrados nos dois programas, diz respeito à necessidade de que os currículos ofereçam disciplinas específicas da didática da literatura, nas quais a discussão entre literatura e educação básica seja prioridade. E que essa oferta enquadre-se como componente obrigatório e não optativo, como o caso descrito. A segunda, considerando também a vastidão dos assuntos relacionados ao ensino da literatura na educação básica, conforme verificado nos programas, diz respeito à carga horária atribuída a essas disciplinas específicas da didática da literatura. Dado o quantitativo de questões que perpassam o ensino da literatura na educação básica há que se considerar que disciplinas em regime semestral, com carga horária total de sessenta horas, talvez, esbarrem na insuficiência de tempo para a discussão dos eixos propostos.

Vale destacar, entretanto, que os programas da disciplina de “Literatura e Ensino” aqui apreciados apresentam avanços substanciais no que diz respeito ao ensino da literatura, mesmo que algumas arestas ainda apareçam cá ou lá. No que se refere ao objeto desta pesquisa, quanto da didática da literatura na universidade, faz-se pertinente registrar que o programa de ensino de 2008, da disciplina “Literatura e Ensino” da UFSCAR, assemelha-se em muitos aspectos do que se entende por uma disciplina específica da didática da literatura, salvo alguns desvios como a discussão sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana, além da oferta como disciplina optativa.

3.2.1.3 Universidade de São Paulo - USP

No momento do levantamento das instituições de ensino, no início de 2010, o currículo do curso de Letras da Universidade de São Paulo apresentava as disciplinas “Literatura e Educação”, “Ensino de Literatura Brasileira” e “Literatura Portuguesa: Ensino-

Aprendizagem”, classificadas por este trabalho como disciplinas específicas da didática da literatura.

Os programas de ensino das referidas disciplinas encontram-se disponíveis na página da Universidade, indicando a data da ativação e a oferta até o presente momento. Vale destacar que o modelo de programa de ensino adotado difere em questões terminológicas dos demais, de modo que serão apresentados e esclarecidos em momento oportuno durante a apreciação.

A disciplina “Literatura e Educação”, ofertada semestralmente e com carga horária total de noventa horas, apresenta a ementa no tópico denominado “programa resumido”, com a seguinte abordagem:

O direito à literatura; Narrativa oral e experiência; Literatura e história literária; O leitor e a leitura; Teoria dos gêneros e modelos de ensino de literatura; Leitura de poesia na escola; Modelos de análise de contos e narrativas breves; Estudo de romances em sala de aula; O teatro na escola; Literatura e música popular; Literatura e cinema; Formação e consolidação do sistema literário; Literatura como mercadoria; Literatura e engajamento; Produção de textos e formação do leitor; A escola na literatura; A literatura na sociedade da informação; Natureza e função da experiência literária na sociedade contemporânea.

Como objetivos, o programa indica:

Proporcionar ao estudante uma reflexão sobre o ensino e aprendizado da literatura enquanto disciplina específica. Discutir questões teóricas que relacionam a literatura com a formação do indivíduo e do cidadão, bem como sua presença e papel no processo institucional de educação. Apresentar e discutir modelos de ensino-aprendizagem de literatura, enfocando a peculiaridade de cada gênero literário. Discutir os pressupostos críticos da configuração do cânone literário, a partir do estudo das mediações entre literatura e história. Refletir sobre os modos e práticas de leitura das obras literárias, sua história e importância enquanto ato individual e função social. Estudar os elementos de configuração do sistema literário. Refletir criticamente sobre a natureza e a função da experiência literária na sociedade contemporânea.

No que diz respeito ao conteúdo programático, denominado no programa da disciplina como “Programa”, o documento traz a informação de que será disponibilizado ao estudante no momento da matrícula, de acordo com a elaboração de cada docente responsável, não sendo possível, portanto, sua análise neste momento do trabalho.

Quanto à bibliografia, há uma vasta indicação de títulos que contempla desde *Educação e emancipação* (1995), de Theodor W. Adorno, *O rumor da Língua* (1988), de

Roland Barthes, *O narrador* (1985) e *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação* (1999), de Walter Benjamin, *Por que ler os clássicos* (1993), de Ítalo Calvino, *Na sala de aula* (1985), *O direito à literatura* (1995), *Formação da Literatura Brasileira* (1998) e *A personagem de ficção* (1972), de Antonio Candido, *A importância do ato de ler* (1982) e *Pedagogia do oprimido* (1970), de Paulo Freire, *O ato da leitura* (1999), de Wolfgang Iser, *A história da literatura como provocação à teoria literária* (1994), de Hans R. Jauss, *Sobre a leitura* (1989), de Marcel Proust e *A teoria dos gêneros* (1965), de Anatol Rosenfeld, entre outros, até *Leitura em crise na escola* (1982), organizado por Regina Zilberman, *Invasão da catedral* (1983) e *Reinvenção da Catedral* (2005), de Ligia Chiappini, *Literatura, Cinema e Televisão* (2001), de Flávio de W. Aguiar, e *A biblioteca imaginária* (1996), de João Alexandre Barbosa.

A bibliografia sugerida pela disciplina indica ainda outras obras, mas por esse demonstrativo é possível pressupor que a discussão entre “literatura e educação” tende a ocorrer de modo mais teorizado, sem um enfoque específico na didática da literatura para ensino literário na educação básica.

Embora o programa tenha como um dos objetivos “apresentar e discutir modelos de ensino-aprendizagem de literatura, enfocando a peculiaridade de cada gênero literário”, subentende-se tanto a partir da ementa, quanto dos demais objetivos e bibliografia, que o enfoque está na instrumentalização do professor em formação no que diz respeito aos saberes teóricos e críticos que circundam a literatura, com vistas a “discutir questões teóricas que relacionam a literatura com a formação do indivíduo e do cidadão”. Nesse sentido, fica a impressão de que a disciplina destina-se à formação do professor, como pesquisador e estudioso da literatura e não, especificamente, à discussão sobre o ensino da literatura na educação básica.

No que tange à disciplina “Ensino de Literatura Brasileira”, verifica-se no programa que a ementa encontra-se no campo “objetivos”, e que os objetivos delimitam-se no campo “programa resumido”. Assim, com o sentido de ementa o documento indica uma “reflexão crítica sobre a didática da Literatura Brasileira no curso médio”. Tendo como objetivo, denominado no documento como “programa resumido”, as seguintes questões:

A disciplina pretende proporcionar uma reflexão crítica sobre a literatura como elemento formador do aluno e do educador; discutir e avaliar estratégias metodológicas de ensino da literatura na educação básica; relacionar conteúdo de disciplinas de Literatura Brasileira com exigências da prática da licenciatura; debater sobre o lugar da disciplina Literatura Brasileira no currículo escolar do ensino médio; fornecer ao futuro professor

instrumental pedagógico para uma análise crítica dos textos literários; apresentar um histórico das principais vertentes da interpretação literária e seu potencial didático; problematizar os conceitos de escolas, gêneros e de estilos literários, bem como da construção do cânone; fornecer elementos para elaboração de uma história do ensino da literatura; discutir criticamente materiais didáticos em circulação; explorar níveis de compreensão de fenômenos literários conjugados a valores sociais; discutir o papel da literatura como expressão de uma cosmovisão nacional; debater questões ligadas ao relacionamento da literatura com as diversas mídias.

Quanto ao conteúdo programático, entendido como “Programa”, o documento elenca os seguintes tópicos:

1. Literatura e formação do aluno e do educador
2. Ensino de Literatura Brasileira: perspectiva histórica
3. Literatura na grade curricular do curso ensino médio
4. Didática da Literatura Brasileira: instrumental crítico
5. Escolas, gêneros, estilos literários e formação do cânone: perspectiva pedagógica
6. Material didático de Literatura Brasileira: visada crítica
7. Literatura e outras mídias na sala de aula.

Verifica-se a partir dos objetivos e do conteúdo programático que a disciplina aproxima-se em alguns momentos da disciplina “Literatura e Educação”, no que diz respeito à instrumentalização do professor em formação acerca das questões teóricas e críticas que envolvem a literatura. Entretanto, diferentemente da disciplina anterior, o enfoque aqui está na formação do professor para atuar na educação básica. Nesse sentido, o aparato teórico subsidia as reflexões sobre a literatura no ensino médio, tema que perpassa todo o documento.

A bibliografia sugerida também permite essa suposição quando elenca a maior parte dos títulos voltada para a temática literatura/ensino, dentre eles, *O ensino de literatura no segundo grau* (1986), de Emília Amaral, *Como incentivar o hábito de leitura* (1988), de Richard Bamberger, *O ensino da literatura* (1973), de Nely Novaes Coelho, *Como e por que ler o romance brasileiro* (2004), *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (2000), *Literatura: leitores & Leitura* (2001) e *Usos e abusos da literatura na escola* (1992), de Marisa Lajolo, *Literatura/Ensino. Uma problemática* (1981), de Maria Thereza Fraga Rocco, *Ler na escola. Para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus* (1988), de Tânia M. K Rösing, e *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor* (1986) e *A leitura e o ensino da literatura* (1991), de Regina Zilberman, ao lado de *História concisa da literatura brasileira* (1988), de Alfredo Bosi, *O direito à literatura* (1995), *A Literatura e a formação do homem* (1972) e *A formação da Literatura Brasileira* (1998), de Antonio Candido, *A importância do ato de ler* (1998), de Paulo Freire, *A leitura* (1993), de Vincent Jouve, *A formação da leitura no Brasil* (1996), de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, *Contracorrente. Conversas sobre*

leitura e política (1999) e *Texturas. Sobre leituras e escritas* (2001), de Ana Maria Machado, e *Literatura Brasileira. Dos primeiros cronistas aos últimos românticos* (2002), de Luiz Roncari.

Nesse sentido, embora a sugestão bibliográfica da disciplina “Ensino de Literatura Brasileira” seja, grosso modo, menos tradicional e teórica que a sugerida pela disciplina “Literatura e Educação”, ela aparece de forma objetiva e harmoniosa com os objetivos e conteúdos programáticos propostos, a fim de discutir o ensino da literatura no ensino médio da educação básica.

Quanto à terceira disciplina, “Literatura Portuguesa: Ensino-Aprendizagem”, como a própria nomenclatura acusa, trata-se de um componente voltado para a discussão acerca do processo de ensino-aprendizagem da Literatura Portuguesa, especificamente. Com carga horária total de sessenta horas, a disciplina é ofertada em regime semestral a partir do ano letivo de 2008.

No programa de ensino disponível na página da universidade, os tópicos “Objetivos” e “Programa resumido” parecem se confundir, de modo que não se tem claro qual tópico apresenta a “ementa” e qual caracteriza os objetivos da disciplina. O campo “Objetivos”, por exemplo, registra:

Contribuir para a formação do professor, enquanto agente de ensino na educação institucional, e capacitá-lo para a compreensão e a análise da natureza das produções sobre ensino da Literatura Portuguesa e sua relação com a orientação da prática pedagógica. Apresentar, ao professor em formação, as diferentes perspectivas de análise do binômio ensino-aprendizagem da Literatura Portuguesa e da relação professor/aluno e levá-lo a reflexão e discussão de questões da prática pedagógica no cotidiano escolar.

Ao passo que o campo “Programa resumido”, indica que:

A disciplina pretende contribuir para a formação do professor, enquanto agente de ensino na educação institucional, através de:- análise da natureza das produções sobre ensino da Literatura Portuguesa e sua relação com a orientação da prática pedagógica;- apresentação de diferentes perspectivas de análise do binômio ensino- aprendizagem da Literatura Portuguesa e da relação professor/aluno;- discussão de questões da prática pedagógica no cotidiano escolar.

Observa-se, portanto, que os dois campos apresentam indicações bastante semelhantes, não delimitando com clareza o que seria a ementa e o que seriam os objetivos da disciplina. Entretanto, o enfoque da disciplina define-se com clareza nos dois campos. Tanto

no campo “Objetivos” quanto no campo “Programa resumido” o enfoque da disciplina revela-se como o de trazer para a sala de aula da universidade discussões específicas sobre o ensino da Literatura Portuguesa no cotidiano escolar, com vista à formação do professor para atuar na educação básica.

Em complementação a esse enfoque, o campo “Programa”, correspondente ao chamado conteúdo programático, indica:

1. Revisão crítica dos textos didáticos do Ensino Fundamental que enfocam a Literatura Portuguesa; 2. Revisão crítica dos textos didáticos do Ensino Médio que enfocam a Literatura Portuguesa; 3. Manutenção da periodologia literária (Idade Média ao Modernismo); 4. Inversão da periodologia literária (Modernismo à Idade Média); 5. O ensino de Literatura Portuguesa através de técnicas teatrais; 6. O ensino de Literatura Portuguesa através de recursos áudio-visuais; 7. Técnicas para análise do texto poético; 8. Técnicas para análise do texto narrativo; 9. Técnicas para análise do texto dramático; 10. Historicidade da Literatura (Portuguesa) e do Leitor; 11. Ensino de Literatura Portuguesa e formação de leitores de obras da Literatura Portuguesa; 12. Relação Leitor-texto (leitor enquanto destinatário do texto literário e enquanto sujeito com “horizonte de expectativas” em relação à obra literária e ao ensino de Literatura Portuguesa).

Os tópicos acima propõem uma abordagem bastante completa da Literatura Portuguesa, tanto em seus aspectos teóricos e críticos quanto da instrumentalização do professor em formação para futura atuação no cotidiano escolar, visto que abordam desde questões relacionadas às técnicas de análise do texto literário até questões específicas do ensino na educação básica, a exemplo das revisões dos textos didáticos comuns ao ensino fundamental e médio. Entretanto, chama atenção a extensão do programa em contraponto com a carga horária destinada à disciplina, com um total de sessenta horas e duração de oferta semestral.

No mesmo sentido, chama atenção a extensão da bibliografia sugerida. Há uma indicação de aproximadamente cinquenta títulos, que vão desde textos como *O rumor da língua* (1988), de Roland Barthes, *Ensaio* (1989), de T. S. Eliot, *A teoria dos gêneros* (1985), de Anatol Rosenfeld, *Teoria da Literatura: uma introdução* (1997), de Terry Eagleton, e *O ato da leitura* (1999), de Wolfgang Iser, passando por *Deve-se estudar literatura portuguesa no Brasil?* (2002), de Maria Márcia Mattos, *Por que literatura portuguesa?* (2002), de Haquira Osakabe, *O cânone em língua portuguesa – algumas reflexões sobre o ensino de literatura brasileira e portuguesa no Brasil* (2002), de Paulo Franchetti, e *Por que ler os clássicos* (1993), de Ítalo Calvino, até obras como *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas* (1993), de Bordini e Aguiar, *Literatura / Ensino: uma*

problemática (1992), de Maria Thereza Fraga Rocco, e o texto “A Literatura e a formação do homem” (1999), de Antonio Candido.

A bibliografia oferece um aparato substancial para reflexões que perpassam desde a teoria, a crítica e a análise literárias, até reflexões sobre o ensino da literatura, seja ela Portuguesa ou não. Entretanto, somente pelo programa da disciplina não se tem clareza do modo como todo esse aparato bibliográfico é difundido durante as sessenta horas destinadas ao componente. Mesmo que a bibliografia sugerida seja apenas um referencial, considerando a autonomia docente para abordagem das obras, há que se ressaltar que o número de indicações parece não compatível com a carga horária da disciplina, sobretudo quando se alia a bibliografia ao conteúdo programático proposto no campo “Programa”.

A observação acima, contudo, não deve sobrepor-se à proposta da disciplina, que se revela pertinente ao professor em formação. A partir do programa de ensino é possível afirmar que se trata de um componente bastante específico e de contribuição inegável à formação do futuro professor de literatura, para atuação, sobretudo, na educação básica.

Como se observa, o currículo de Letras da Universidade de São Paulo tem apresentado algumas propostas para que o ensino da literatura seja discutido na universidade, especificamente com professores em formação, por meio da oferta de disciplinas com essa finalidade. Entretanto, embora tal fato represente significativa contribuição para a formação do professor de literatura, e embora as disciplinas sejam substanciais em suas propostas, vale considerar que tratam de questões bastante específicas. A primeira, “Literatura e Educação”, revela-se uma disciplina cujas reflexões apóiam-se na esfera teórica, sem um diálogo mais próximo com experiências didáticas específicas do ensino da literatura na educação básica. A segunda, “Ensino de Literatura Brasileira”, configura-se em uma disciplina cujo diálogo entre teoria e prática revela-se em primeiro plano, de modo que em todo o programa de ensino é possível identificar a preocupação com a formação do professor para atuar no ensino da literatura na educação básica. Entretanto, limita-se à abordagem do ensino da Literatura Brasileira, talvez por ser esta a Literatura comum nos currículos de educação básica das escolas brasileiras. O mesmo ocorre com a terceira disciplina, “Literatura Portuguesa: Ensino-Aprendizagem”, que evidencia especificamente o ensino da Literatura Portuguesa.

Naturalmente, ao integrarem um mesmo currículo, as disciplinas se complementam e proporcionam, portanto, uma visão mais ampla das questões que perpassam o ensino da literatura na educação básica.

3.2.2 Programas de ensino: Estado do Paraná

Do levantamento feito no estado do Paraná, no início de 2010, com o intuito de identificar a oferta de disciplinas específicas da didática da literatura nos currículos de Letras, oito instituições foram localizadas, das quais quatro são públicas e quatro privadas. Ainda foram localizadas quatro instituições com a oferta de disciplinas pedagógicas de língua portuguesa com menção à literatura, sendo uma delas pública e as demais da rede privada.

Faz-se pertinente esclarecer que foi estabelecido contato com todas as instituições públicas do estado do Paraná, relacionadas no levantamento anterior, cujos currículos apresentavam disciplinas específicas da didática da literatura, obtendo-se resposta imediata de todas elas. Além disso, foi estabelecido, também, contato com a instituição pública cujo currículo registra a oferta de disciplina pedagógica de língua portuguesa com menção à literatura. Entretanto, até o presente momento, não foi obtido retorno desta última instituição.

Diante do exposto, será mantido o recorte proposto com a apreciação dos programas de ensino das disciplinas pedagógicas específicas da didática da literatura, ofertadas nos currículos de Letras das seguintes instituições: Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP; Universidade Estadual de Maringá – UEM; Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; e Universidade Federal do Paraná – UFPR. As disciplinas são aquelas identificadas na tabela II do item 3.1.2, cujos programas correspondem ao período do levantamento proposto no item 3.1.

3.2.2.1 Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

O currículo do curso de Letras da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Jacarezinho, implantado no início de 2010 e em vigor até o momento, apresenta duas disciplinas com enfoque específico na didática da literatura: “Prática de Ensino de Literatura” e “Literatura e Ensino”.

Antes da apreciação dos programas, vale destacar que as disciplinas são ofertadas em habilitações diferentes, de modo que a disciplina de Prática de Ensino de Literatura pertence ao currículo da habilitação em Português/Literatura enquanto que a disciplina “Literatura e Ensino” é ofertada nas habilitações Português/Inglês e Português/Espanhol.

A disciplina “Prática de Ensino de Literatura” é subdividida em “Prática de Ensino de Literatura I e II”. Ofertada a partir do terceiro ano do curso, em regime anual, cada uma totaliza a carga horária de setenta e duas horas e está diretamente relacionada ao Estágio Curricular Supervisionado, de modo que a nomenclatura completa das duas disciplinas compreende “Prática de Ensino de Literatura I (sob forma de estágio Supervisionado)” e “Prática de Ensino de Literatura II (sob forma de Estágio Supervisionado)”.

A disciplina de “Prática de Ensino de Literatura I (sob forma de estágio Supervisionado)” apresenta como ementa:

Políticas públicas do ensino de literatura. Fundamentação teórica e metodológica do ensino de literatura. Elaboração de propostas metodológicas. Estudo da realidade da escola e da sala de aula, com foco em atividades de observação, participação e reconhecimento das condições de ensino e aprendizagem de literatura no ensino fundamental e no ensino médio. Reflexão sobre os dados observados para a identificação de questões relacionadas aos problemas no ensino de literatura. Desenvolvimento orientado de propostas de práticas direcionadas aos problemas identificados. Concepção e planejamento de micro-aulas e de projetos de ensino.

Considerando que o programa da disciplina não registra os objetivos propostos para tal componente, infere-se pelo descrito na ementa que se trata de uma disciplina voltada para o estágio supervisionado em literatura, cujos objetivos envolvem a discussão de questões acerca do ensino da literatura nos níveis fundamental e médio, abordando, para tanto, desde apontamentos sobre as políticas públicas para o ensino da literatura quanto aspectos práticos de elaboração de micro-aulas e projetos de ensino de literatura para a aplicação na educação básica durante os estágios.

Quanto ao conteúdo programático, este aparece de forma bastante sistematizada, ora tratando de aspectos teórico-metodológicos sobre o ensino de literatura e de elementos pedagógicos, ora tratando dos procedimentos para desenvolvimento dos estágios, conforme pode ser verificado a seguir.

Conteúdo programático:

- Aspectos teórico-metodológicos sobre o ensino de literatura:
 - 1) Estágio Curricular em Literatura: definições.
 - 2) Ponderações sobre o ensino de literatura.
 - 3) A formação do professor e a literatura infanto-juvenil.
 - 4) Noções de interesse de leitura literária e seleção de textos.
 - 5) Necessidade de metodologia de abordagem textual.
 - 6) As novas metodologias.
 - 7) O método recepcional e a concepção de transdisciplinaridade.

- Resgate de elementos pedagógicos:
 - 1) Prática pedagógica: tendências atuais.
 - 2) A elaboração do plano de aula e do projeto de ensino.
 - 3) O relacionamento professor / aluno.
 - 4) A chave da motivação em sala de aula.
 - 5) A preparação de micro-aulas.

[...]

- Procedimentos para o desenvolvimento dos estágios:
 - 1) Definição dos locais e das formas de estágio.
 - 2) Contato com a comunidade escolar.
 - 3) Reconhecimento do ambiente escolar: sala de aula, biblioteca, “cantinho da leitura” e demais dependências (se necessário).
 - 4) Estudo da realidade da sala de aula e das condições de ensino e aprendizagem de literatura.
 - 5) Participação de reuniões pedagógicas com a professora supervisora dos estágios.

- Formas de desenvolvimento de estágios:
 - 1) Observação de aulas e de biblioteca (e salas de leitura, se houver) em escolas da comunidade.
 - 2) Participação em atividades do cotidiano escolar.
 - 3) Planejamento de atividades.
 - 4) Participação em projetos de ensino.
 - 5) Planejamento de micro-aulas (aulas simuladas).
 - 6) Elaboração de material didático.
 - 7) Análise das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná.
 - 8) Análise de metodologias.

Os tópicos propostos como conteúdo programático evidenciam que o enfoque da disciplina está na discussão sobre o ensino da literatura na educação básica, envolvendo a análise dos documentos oficiais de ensino, a análise e elaboração de metodologias, a elaboração de projetos de ensino, entre outras abordagens, com o intuito de subsidiar as experiências didáticas no desenvolvimento dos estágios em Literatura. Além disso, o conteúdo programático lança mão, ainda, de discussões relacionadas às tendências pedagógicas e à relação professor/aluno.

Quanto à bibliografia sugerida, o programa indica textos variados, desde aqueles que discutem conceitos de literatura, como *Literatura nunca é apenas literatura* (2004), de João Alexandre Barbosa, e “A Literatura e a formação do homem” (1972), de Antonio Candido, passando por textos que abordam o ensino da literatura na escola, como *Literatura: a formação do leitor* (1988), de Bordini e Aguiar, *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes* (2009), de Ligia Cademartori, e *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil* (2001), organizado por Aracy Alves Martins Evangelista (et al), além de textos com enfoque em metodologias de ensino como *Trabalhando com poesia*

(1990), de Alda Beraldo, *Ensino de literatura* (2005), de William Roberto Cereja, e *Letramento Literário: teoria e prática* (2006), de Rildo Cosson, até indicações de documentos oficiais como *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* (1998), entre outros.

Diante do programa de ensino, verifica-se impressa uma responsabilidade maior do que as setenta e duas horas parecem permitir. Entretanto, a proposta da disciplina dialoga diretamente com o entendimento desse trabalho no que tange à concepção de disciplina da didática da literatura, sobretudo por propor um canal aberto entre as discussões sobre o ensino da literatura e a realidade escolar, por meio dos estágios.

Quanto à disciplina de “Prática de Ensino de Literatura II (sob forma de estágio supervisionado)”, trata-se de uma continuação das reflexões propostas na disciplina anterior, agora com enfoque mais específico no ensino médio, conforme pode ser verificado na ementa da disciplina:

Aspectos teóricos sobre o ensino de literatura no ensino médio. A literatura no ensino médio: problemas e possíveis soluções. Elaboração de projetos de extensão. Planejamento da regência em ensino fundamental e ensino médio. Execução de regência. Elaboração do Portfólio.

Reserva-se ao quarto ano do curso a elaboração e execução das regências de literatura na educação básica. Por essa razão há a indicação de planejamento de regência para os níveis fundamental e médio, a partir das discussões e análises propostas na disciplina anterior e nas que serão desenvolvidas a partir dessa disciplina.

Nesse sentido, como conteúdo programático, o documento registra:

Conteúdo programático:

- Aspectos teórico-metodológicos sobre o ensino de literatura:

- 1) A educação literária.
- 2) O estudo da literatura através de estilos de época no ensino médio: questões conflitantes.
- 3) Elementos para a análise do livro didático.
- 4) As Diretrizes Curriculares e o ensino de literatura na educação básica.
- 5) O vestibular e o ensino de literatura.
- 6) O texto literário em processo de estudo: a narrativa e a poesia brasileiras.
- 7) A literatura vista como “um fio de Ariadne” no labirinto do ensino: uma proposta pedagógica.
- 8) Planejamento de ensino e utilização de recursos audiovisuais e multimídias.

- Resgate de elementos pedagógicos:

- 1) A organização do trabalho docente e o planejamento de aulas.
- 2) O processo ensino-aprendizagem.

- 3) O processo de avaliação da aprendizagem.
- 4) O professor pesquisador e a prática reflexiva.

[...]

- Procedimentos para o desenvolvimento dos estágios:

- 1) Definição dos locais e das formas de estágio.
- 2) Contato com a comunidade escolar.
- 3) Planejamento pedagógico: o plano de aula, a pesquisa e a organização dos conteúdos e práticas em conjunto com o professor regente.
- 4) Participação de reuniões pedagógicas com a professora supervisora dos estágios.
- 5) Execução do estágio de regência.
- 6) Avaliação das atividades desenvolvidas em sala de aula.
- 7) Autoavaliação do desempenho nas atividades desenvolvidas.
- 8) Concepção do Portfólio.

- Formas de desenvolvimento de estágios:

- 1) Análise das Orientações Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ensino Médio.
- 2) Participação nas atividades do cotidiano escolar.
- 3) Execução de micro-aulas (aulas simuladas).
- 4) Planejamento de atividades.
- 5) Elaboração de material didático.
- 6) Execução das aulas na escola escolhida.
- 7) Participação de reuniões pedagógicas.
- 8) Participação em projetos de ensino.
- 9) Preparação de atividades técnico-científicas (oficinas, artigos, comunicações para Seminários e Congressos).
- 10) Elaboração de Portfólio.

Como visto, os conteúdos programáticos das disciplinas “Prática de Ensino de Literatura I e II” são em muitos aspectos semelhantes, sobretudo no que diz respeito à sistematização de abordagens que variam desde discussões teóricas sobre o ensino de literatura, análise e elaboração de metodologias, até o desenvolvimento do estágio de literatura, propriamente dito. A diferença está no enfoque dado na disciplina de Prática de Ensino de Literatura II ao ensino médio, ao planejamento e execução das regências de literatura e na elaboração do Portfólio, caracterizado no programa de ensino como:

Pasta ou *dossier* contendo elementos significativos do trabalho que o estagiário realizou ao longo do ano letivo, devendo conter seus principais trabalhos, incluindo relatórios que elaborou, problemas que resolveu, explorações e investigações em que esteve envolvido, sozinho ou em colaboração com colegas, testes que desenvolveu, etc. Esses elementos devem estar acompanhados dos comentários que o professor e o próprio aluno foram fazendo a propósito das diversas atividades realizadas. O Portfólio deve refletir globalmente o percurso do aluno, não se limitando aos aspectos cognitivos do seu trabalho, mas incidindo igualmente nos aspectos de natureza afetiva, no seu envolvimento com a prática desenvolvida.

Verifica-se, portanto, que as disciplinas não são apenas subsequentes, mas, sobretudo, complementares, de modo que há uma abordagem progressiva das questões que envolvem o ensino da literatura, extraídas e difundidas no estágio supervisionado, desde reflexões teóricas iniciais até a aplicação das regências durante o quarto ano do curso e a autoavaliação como professor de literatura.

No que tange à bibliografia sugerida na disciplina de “Prática de Ensino de Literatura II”, o programa conserva algumas indicações da disciplina anterior, dentre elas as obras de Bordini e Aguiar, Rildo Cosson, Lígia Cademartori e Willian R. Cereja, e propõe novas referências como *A literatura em perigo* (2009), de Tzvetan Todorov, *Literatura: arte, conhecimento e vida* (2000), de Nelly Novaes Coelho, *Parâmetros curriculares e literatura* (1999), de Maria Alice Faria e o documento *Orientações Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ensino Médio. Conhecimentos de Língua Portuguesa. Conhecimentos de Literatura* (2006), elaborado pelo Ministério da Educação, entre outras.

Embora o programa de ensino da disciplina de “Prática de Ensino de Literatura I” indique uma abordagem simultânea do ensino da literatura nos níveis fundamental e médio, a apreciação conjunta da referência bibliográfica, da ementa e do conteúdo programático das duas disciplinas permite inferir que a primeira disciplina propõe a discussão inicial acerca do ensino da literatura na escola, com enfoque no ensino fundamental, e que se reserva à segunda disciplina o enfoque no ensino médio, além dos encaminhamentos didático-pedagógicos para aplicação das regências de literatura nos dois níveis de ensino e da elaboração do Portfólio como um registro de autoavaliação das experiências didáticas resultantes dos estágios em literatura.

Quanto à disciplina “Literatura e Ensino”, o programa de ensino registra como ementa:

Conceituações e peculiaridades da literatura infanto-juvenil. Estudo de aspectos teóricos, históricos e metodológicos da educação literária. O ensino de literatura no Brasil. Literatura e livro didático. Parâmetros Curriculares e Ensino de Literatura. Alternativas metodológicas.

A ementa apresenta notável similaridade com as disciplinas da Prática de Ensino de Literatura I e II, salvo pela ausência do estágio supervisionado em literatura, uma vez que a disciplina de “Literatura e Ensino” é ofertada nos currículos das habilitações em Português/Inglês e Português/Espanhol, nos quais o estágio supervisionado compreende as áreas de língua portuguesa e língua estrangeira correspondente.

Nesse sentido, a disciplina de Literatura e Ensino apresenta como conteúdo programático:

1. O estatuto da literatura infanto-juvenil;
2. A literatura infanto-juvenil: breve história e a tradição pedagógica;
3. A função da literatura infanto-juvenil;
4. O modelo europeu e o ensino de literatura no Brasil;
5. Políticas públicas e ensino de literatura;
6. Concepções de leitura do texto literário;
7. Textos didáticos e modelos de ensino de literatura;
8. Análise de materiais didáticos voltados para o ensino de literatura;
9. Metodologias aplicadas ao ensino de literatura.

Nota-se que o conteúdo programático proposto sistematiza a abordagem em cinco vertentes. A primeira dedica-se ao estudo da literatura infanto-juvenil, seu estatuto, história e tradição pedagógica, bem como sua função. A segunda trata dos aspectos do ensino de literatura no Brasil, com destaque ao modelo europeu de ensino e às políticas públicas brasileiras para o ensino da literatura nas escolas de educação básica. A terceira aborda concepções de leitura do texto literário. A quarta enfoca os modelos didáticos de ensino de literatura empreendidos na educação básica, com destaque aos livros didáticos. E a quinta vertente propõe a elaboração de alternativas metodológicas para o ensino da literatura, a partir do estudo de metodologias de ensino. Considerando que a carga horária total da disciplina é de setenta e duas horas, pressupõe-se que a abordagem das cinco vertentes sofra o ônus da escassez de tempo, fator que, como visto, se revela comum nos demais programas apresentados.

No que tange à bibliografia sugerida, o programa da disciplina indica um número maior de obras do que os programas das disciplinas de “Prática de Ensino de Literatura I e II”, se analisados separadamente. Entretanto, nota-se na referência bibliográfica da disciplina de “Literatura e Ensino” uma fusão entre as bibliografias das disciplinas de “Prática de Ensino de Literatura I e II”, com exceção das obras dirigidas ao estágio supervisionado propriamente dito.

Assim, a bibliografia da disciplina de “Literatura e Ensino” apresenta títulos como *Literatura nunca é apenas literatura* (2004), de João Alexandre Barbosa, *A Literatura e a formação do homem* (1972), de Antonio Candido, *Literatura: a formação do leitor* (1988), de Bordini e Aguiar, *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes* (2009), de Ligia Cademartori, *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil* (2001), organizado por Aracy Alves Martins Evangelista (et al), *Trabalhando com poesia*

(1990), de Alda Beraldo, *Ensino de literatura* (2005), de William Roberto Cereja, *Letramento Literário: teoria e prática* (2006), de Rildo Cosson, *A literatura em perigo* (2009), de Tzvetan Todorov, até indicações de documentos oficiais como *Orientações Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ensino Médio. Conhecimentos de Língua Portuguesa. Conhecimentos de Literatura* (2006), elaborado pelo Ministério da Educação, entre outras. Há a indicação de outras obras que não constam da bibliografia das disciplinas de “Prática de Ensino de Literatura I e II”. Entretanto, em sua maioria, as obras indicadas pela bibliografia da disciplina “Literatura e Ensino”, e mencionadas acima, são as mesmas indicadas nas referidas disciplinas.

Diante do exposto, nota-se que a disciplina de “Literatura e Ensino” está para o currículo das habilitações em Português/Inglês e Português/Espanhol assim como as disciplinas de “Prática de Ensino de Literatura I e II” estão para o currículo da habilitação em Português/Literatura, salvo pela diferenciação do estágio supervisionado, constante do programa dessas duas últimas.

3.2.2.2 Universidade Estadual de Maringá - UEM

A matriz curricular do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá – UEM, no momento do levantamento, indicava a oferta da disciplina “Práticas Metodológicas em Educação Literária”. O programa de ensino enviado pela instituição data do ano letivo de 2010, correspondente, portanto, ao período em que foi realizado o levantamento.

A disciplina “Práticas Metodológicas em Educação Literária” é ofertada em regime semestral no quarto ano do curso de Letras, como componente obrigatório, e apresenta uma carga horária total de sessenta e oito horas.

O programa de ensino é estruturado de maneira bastante sintetizada e objetiva, indicando apenas a ementa, os objetivos e o programa, ou conteúdo programático. Não há no documento indicação sobre a bibliografia adotada, o que dificulta a apreciação do componente.

Como ementa, o documento indica o “Estudo de metodologias e práticas para a educação literária a partir de concepções teórico-históricas sobre literatura”. Trata-se, portanto, de uma ementa bastante objetiva, reservando à disciplina o estudo específico de metodologia. Naturalmente, as “concepções teórico-históricas” caracterizam o viés assumido

pela disciplina e, assim, os encaminhamentos metodológicos. Uma vez que o documento não indica a bibliografia adotada, fica a lacuna sobre quais seriam essas “concepções teórico-históricas”, informação substancial para uma visão integral da proposta da disciplina.

No que diz respeito aos objetivos, o programa de ensino elenca: a) estudar a história da educação literária no Brasil; b) investigar os desdobramentos da história da educação literária na prática docente de literatura; c) desenvolver metodologias e práticas reflexivas para a educação literária.

Os objetivos anunciam que a disciplina pretende rastrear a história da educação literária no Brasil, seus desdobramentos na prática docente de literatura, para, então, propor a reflexão e a elaboração de metodologias de ensino de literatura. Para tanto, como programa, ou conteúdo programático, o documento registra:

1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO BRASIL.
 - 1.1. O ensino de literatura no Brasil: textos, suportes e autores.
 - 1.2. Políticas públicas de ensino de literatura.
2. ESTUDO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DE LITERATURA
 - 2.1. Diretrizes nacionais para o ensino da literatura.
 - 2.2. Análise de materiais didáticos voltados para o ensino de literatura.
3. METODOLOGIA DE ENSINO DE LITERATURA
 - 3.1. Concepções de literatura.
 - 3.2. Concepções de leitura do texto literário.
 - 3.3. Atividades de micro-ensino: metodologias e práticas direcionadas ao ensino de literatura.

Como visto, o programa da disciplina confirma o anunciado pelos objetivos. Há uma proposta clara e com enfoque bastante definido das etapas desenvolvidas pela disciplina no tema literatura/ensino. Embora a falta da indicação bibliográfica impossibilite conclusões sobre a proposta da disciplina, tanto os objetivos quanto o programa indicam uma cronologia na abordagem dos temas relacionados ao ensino da literatura. Nesse sentido, depreende-se das informações acima que a disciplina propõe iniciar a discussão com a abordagem histórica do ensino de literatura no Brasil, passando, em segundo momento, pela análise de documentos oficiais que norteiam o ensino de literatura atualmente nas escolas brasileiras, ao lado da análise de materiais didáticos, a fim de subsidiar o terceiro momento da disciplina, que culmina na análise e desenvolvimento de metodologias de ensino de literatura. Essa terceira etapa, ao que o documento indica, sugere uma abordagem prática com atividades de micro-

ensino, ou seja, com a elaboração de aulas específicas de literatura, fundamentadas em reflexões acerca das concepções de literatura e leitura do texto literário.

Vale destacar, ainda, que embora o documento não anuncie de forma explícita que as reflexões se voltam para o ensino da literatura na educação básica, essa informação fica subentendida nas etapas propostas pelos objetos e pelo programa, sobretudo, ao indicarem o estudo histórico do ensino da literatura, as políticas públicas e os desdobramentos na prática docente além, evidentemente, o termo “ensino” presente em todo o documento.

O programa da disciplina “Práticas Metodológicas em Educação Literária” revela-se muito próximo do que propõe o presente trabalho para a discussão sobre a didática da literatura na formação de professores em cursos de Letras. Assim como outras disciplinas apresentadas, tal disciplina organiza-se a partir de saberes essenciais ao futuro professor de literatura, e se destaca por sistematizar de forma bastante objetiva e direta as etapas de estudo do tema literatura/ensino, apresentando uma proposta compatível com a carga horária destinada ao componente. Nesse sentido, por revelar coerência entre carga horária e conteúdo programático, a proposta da Universidade Estadual de Maringá-UEM parece adequada para o currículo de Letras. Vale destacar, que essa coerência talvez seja resultado de estudos desenvolvidos na instituição em grupos de pesquisa voltados para o ensino da literatura, tendo em vista que a universidade vem ganhando espaço com estudos substanciais sobre o tema.

3.2.2.3 Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG

O currículo do curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa, em vigor a partir do ano letivo de 2009, apresenta como disciplina pedagógica, dentre outras, a disciplina “Prática III – Literatura”.

Em consonância com a proposta da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Araraquara, o curso de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa propõe que as 400 horas de Prática como Componente Curricular – PCC, exigidas pela resolução CNE CP 02/2002, sejam condensadas em disciplinas específicas. Assim, a disciplina “Prática III – Literatura” pertence a esse grupo de disciplinas correspondentes à Prática como Componente Curricular, ao lado das disciplinas “Prática I – Leitura e Produção de Texto”, “Prática II – Cultura Oral”, e “Prática IV – Comunicação”.

Com carga horária de sessenta e oito horas e ofertada em regime anual e em caráter obrigatório, a disciplina “Prática III – Literatura” propõe como ementa a:

Organização de oficinas voltadas para a formação do leitor e do produtor de textos literários. Propostas de abordagem da literatura no ensino Fundamental e Médio. As atividades deverão resultar em produção de trabalho escrito individual ou coletivo.

Como objetivos, o programa de ensino indica ser o de “analisar, em textos literários de gêneros variados, questões linguísticas relevantes para sua compreensão e interpretação, com vistas ao preparo do licenciando para situações reais de ensino”. Da comparação entre a ementa e os objetivos, depreende-se entrave na proposta. Evidentemente, analisar textos literários a partir de questões linguísticas é um procedimento interno às atividades propostas na ementa. Entretanto, a ementa indica a organização de oficinas e elaboração de propostas para abordagem da literatura nos níveis de ensino fundamental e médio, o que demanda outros objetivos além do apontado pelo programa.

Tal lacuna também é percebida no conteúdo programático da disciplina, indicado no programa de ensino como “estruturação do conteúdo da disciplina”, de modo que o documento acusa apenas um tópico como conteúdo, sendo ele o “estudo de questões linguísticas relevantes para a compreensão e interpretação de textos literários”.

Diante do exposto, faz-se necessário lançar mão de outro tópico do programa de ensino fornecido pela instituição, na busca por melhor delimitar a proposta da disciplina, uma vez que somente com a ementa, os objetivos e o conteúdo programático pode-se incorrer em equívoco nas apreciações. No campo “Metodologia”, o programa de ensino acusa três momentos: a) Seleção de textos; b) análise do(s) texto(s) selecionado(s); c) discussão de propostas para aproveitamento do material para o trabalho em sala de aula.

Com a indicação da metodologia adotada, torna-se possível depreender os encaminhamentos propostos pela disciplina. Assim, em relativa consonância com a ementa, a metodologia indica a leitura e discussão de textos e a discussão de propostas para aproveitamento do material em sala de aula. Vale destacar que a ausência de definição quanto à temática dos textos e a origem do material mencionado, se livros didáticos, se propostas metodológicas, enfim, o que dificulta que considerações pontuais sejam estabelecidas.

A indicação bibliográfica, por sua vez, acusa apenas duas referências como bibliografia básica, sendo elas os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e as *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná*.

Embora haja certa superficialidade no documento e imprecisão nas informações, a ementa, a metodologia e a referência bibliográfica apresentam relativa sintonia, uma vez que para a elaboração de oficinas e propostas metodológicas para o ensino da literatura nos níveis fundamental e médio são imprescindíveis a seleção e análise de textos como fundamentação teórica, bem como é fundamental o conhecimento dos documentos oficiais que norteiam o ensino de língua portuguesa e literatura na educação básica. Entretanto, as lacunas apresentadas no documento, sobretudo quanto aos objetivos e conteúdo programático, exigem cautela nas considerações de cunho mais conclusivo neste tópico.

Pelo exposto, verifica-se, portanto, que se trata de uma disciplina voltada para a discussão e elaboração de propostas para o ensino da literatura nos níveis fundamental e médio, sem especificar, ao certo, de que forma se estabelece o diálogo entre a universidade e a escola, uma vez que não se trata de disciplina de estágio curricular supervisionado.

3.2.2.4 Universidade Federal do Paraná – UFPR

A disciplina “Literatura e leitura na escola” consta do currículo do curso de Letras implantado em 2007 pela Universidade Federal do Paraná, em vigor no período do levantamento empreendido. O programa de ensino solicitado à instituição corresponde a esse mesmo período, embora tal informação não conste do documento.

Também não constam do documento, com precisão, as informações acerca do regime de oferta e da carga horária total da disciplina. Entretanto, em consulta à matriz curricular correspondente e a partir de informações secundárias constantes no programa de ensino, depreende-se que a disciplina “Literatura e leitura na escola” é ofertada no sexto período curso, em regime semestral e com quatro aulas semanais, o que corresponde à carga horária total de sessenta horas.

Com uma ementa sucinta e direta, o documento indica ser o objeto da disciplina o “desenvolvimento de projetos de ensino de literatura no ensino médio”. A partir dessa ementa, os objetivos anunciam alguns desdobramentos no enfoque da disciplina, que, de certa forma, se distanciam do proposto pela ementa, sendo eles:

- (1) Discutir o ensino de literatura; o conceito de letramento; habilidades de leitura e, mais especificamente, de leitura de texto literário; o papel do mediador de leitura.
- (2) Investigar algumas contribuições da estética da

recepção, da história do livro e da crítica literária para as reflexões sobre o ensino de literatura. (3) Discutir a leitura de obras clássicas na escola e analisar adaptações de clássicos.

Verifica-se, portanto, que a disciplina objetiva contemplar três principais eixos. O primeiro indica uma discussão sobre o ensino da literatura acompanhada de estudo teórico sobre o conceito de letramento aplicado à leitura literária. O segundo eixo revela a base teórica adotada pela disciplina, pautada na estética da recepção, ao lado da história do livro e das contribuições da crítica literária para as reflexões acerca do ensino literário. O terceiro eixo delimita a abordagem metodológica proposta pela disciplina, qual seja, o recorte na leitura escolar dos clássicos literários e suas adaptações.

Ao contrário da proposta apresentada pela Universidade Estadual de Maringá, pautada especificamente no tema literatura/ensino, a partir da abordagem histórica do ensino da literatura no Brasil, as políticas públicas e a análise de metodologias, a disciplina “Literatura e leitura na escola”, assim como anuncia sua nomenclatura, prioriza a reflexão sobre leitura, culminando na leitura literária, o que pode ser confirmado no programa da disciplina, estruturado a partir de quatro tópicos: “1. O conceito de Letramento; 2. Teorias da Leitura; 3. História do Livro e da Leitura; 4. Leitura de clássicos e adaptações de clássicos no contexto escolar”.

A partir dos objetivos e do programa, verifica-se uma tendência a discussões teóricas sobre o conceito, a história e as teorias da leitura. A leitura literária, propriamente dita, reserva-se ao último momento do programa, quando é proposta a leitura de clássicos e suas adaptações. Embora nos objetivos seja possível perceber a indicação de que esse momento direciona-se à discussão sobre a leitura de clássicos e suas adaptações na escola, no programa tal indicativo não fica evidenciado, de modo que gera-se relativa lacuna entre a proposta da ementa e o constante tanto nos objetivos quanto no programa, ou conteúdo programático, da disciplina. Vale lembrar que a ementa é bastante objetiva ao indicar o “desenvolvimento de projetos de ensino de literatura no ensino médio”. Nesse sentido, a informação sobre o processo de desenvolvimento desses projetos, embora subentendida, não fica clara no programa da disciplina.

A bibliografia sugerida também acusa alguns desdobramentos na abordagem da disciplina. As obras indicadas variam entre o conceito teórico sobre leitura, como *A importância do ato de ler* (1987), de Paulo Freire, e *A leitura* (2002), de Vincent Jouve, o conceito de leitura aplicado à leitura literária como *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (1994), de Marisa Lajolo, “O direito à literatura” (1995), de Antonio Candido, e

Leitura do texto literário (1979), de Umberto Eco, passando por indicações sobre a teoria da Estética da Recepção como *A literatura e o leitor* (1979) e *Estéticas da recepção e do efeito* (2002), de Luiz Costa Lima, *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* (1996), de Wolfgang Iser, e *Estética da recepção e história da literatura* (1987), de Regina Zilberman, ao lado de indicações da área da linguística, voltadas para o conceito de letramento, como *Letramento: um tema em três gêneros* (2004), de Magda Soares, *Os significados do Letramento* (2005), de Angela Kleiman, e *Ler e compreender: os sentidos do texto* (2008), de Ingedore Koch, além de obras que tratam da história da leitura como *A formação da leitura no Brasil* (1996), de Marisa Lajolo, e obras de cunho metodológico como *Letramento literário: teoria e prática* (2009), de Rildo Cosson, complementadas com obras que discutem a leitura dos clássicos, das quais se destacam *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* (2002), de Ana Maria Machado, e *Por que ler os clássicos* (1993), de Ítalo Calvino, até indicações de clássicos literários como *Histórias de Tia Nastácia* (1957), de Monteiro Lobato, e *O conto da ilha desconhecida* (1998), de José Saramago.

A referência acusa predomínio de reflexões teóricas sobre o conceito de leitura, leitura literária e concepções de literatura, e não, necessariamente, reflexões práticas e didáticas sobre o ensino da literatura na educação básica, ao contrário do que sugere a ementa.

Assim, tendo em vista o disposto nos objetivos, no programa da disciplina e nas indicações bibliográficas, subentende-se que o viés da disciplina está menos na abordagem metodológica para elaboração de projetos que na discussão e reflexão sobre leitura e leitura literária.

Claro está que as reflexões propostas pela disciplina “Literatura e leitura na escola” são fundamentais para a formação do professor de literatura e devem, evidentemente, preceder qualquer discussão metodológica sobre o ensino de literatura. O que se pretende, portanto, com as suposições acima, é apenas apontar o enfoque da disciplina, que se revela mais conceitual do que prático, a fim de contribuir para futuras reflexões acerca do espaço da didática da literatura nos currículos de Letras.

3.3 O curso de Letras e a formação do professor de literatura nos estados de São Paulo e Paraná: algumas considerações

A pesquisa empreendida com as matrizes curriculares, mesmo que de caráter quantitativo, revela algumas características dos currículos de Letras nos estados de São Paulo e Paraná que, certamente, são comuns aos outros estados da federação. A primeira constatação é a de que, embora a história do curso de Letras e a atual legislação apontem para a necessidade de formação pedagógica, na qual sejam integrados os aspectos teóricos e práticos para uma eficiente formação do professor, e embora as produções acadêmicas das últimas três décadas acusem a precariedade do ensino de literatura na educação básica, poucas iniciativas foram efetivamente empreendidas nos currículos dos cursos de Letras, sobretudo no que diz respeito à inserção de componente específicos para a formação do professor de literatura.

Conforme verificado por meio dos números apresentados, pouco mais de 20% dos cursos indicam em suas matrizes curriculares disciplinas pedagógicas específicas da literatura, e, somando àquelas disciplinas não específicas, mas que apresentam a didática da literatura ao lado da didática da língua portuguesa, o número sobe de modo quase insignificante para a casa dos 26% no estado de São Paulo e 31% no estado do Paraná, o que na média corresponde a aproximadamente 28% de instituições com espaço definido em seus currículos para a discussão sobre o ensino da literatura. Isso pressupõe que os cursos de Letras, no que diz respeito à organização curricular, de modo geral, continuam ignorando a sua responsabilidade na formação, e futura atuação, do professor de literatura.

Se, por um lado, a presença de disciplinas voltadas para a didática da literatura não configura a certeza de melhoria no ensino literário, uma vez que a mudança desse panorama necessita de outras intervenções simultâneas, por outro lado, indicaria mobilização dos cursos de Letras para buscar uma formação mais condizente com a realidade das salas de aula da educação básica, local para o qual se dirige a maior parte de nossos estudantes de graduação. Entretanto, os números mostram o contrário. Mesmo com as determinações governamentais para a organização dos cursos de Letras, e com a constatação de que a atuação do professor em sala de aula, quando se trata do ensino da literatura, é insatisfatória, os cursos responsáveis por habilitar o docente para o ensino da língua e, conseqüentemente, para o ensino da literatura, parecem desconsiderar a urgência de se repensarem seus currículos, mantendo-os com características tradicionais, ou seja, dedicam à literatura apenas disciplinas de cunho

teórico, como as Literaturas Brasileira e Portuguesa e a História e Teoria Literárias, deixando a cargo do professor em formação a tarefa de sistematizar as teorias estudadas na universidade em sua futura prática pedagógica.

Vale considerar, ainda, que na ausência de disciplinas específicas da didática da literatura, a tendência é que essas discussões sejam absorvidas por disciplinas pedagógicas de língua portuguesa, dentre elas aquelas voltadas para o estágio. Isso porque, uma vez que nos currículos da educação básica a literatura subjaz à disciplina de língua portuguesa, as experiências didáticas em literatura durante a graduação acabam por ocorrer juntamente com as experiências didáticas de língua portuguesa, durante os estágios.

A segunda constatação é a de que as poucas iniciativas no tocante à inserção de disciplinas voltadas para a didática da literatura, de acordo com os dados apresentados, revelam a falta de amadurecimento das discussões acerca da formação do professor de literatura. A diversidade terminológica seria extremamente válida para não engessar o processo de formação de professores de literatura a uma ou outra disciplina, de modo estanque. Entretanto, os números acusam não uma flexibilização intencional, mas a falta de diretriz para a didática da literatura. O que se observa é o desejo pelo cumprimento da legislação e o atendimento às demandas atuais para a futura atuação do professor. Ou seja, abordam-se meios de ensino da literatura na graduação pensando nas necessidades profissionais desse professor em formação, mas não se tem claro em que medida essa instrumentalização extrapola o campo pragmático e alcança níveis de reflexão mais sustentáveis do que seja a literatura e da razão para ensiná-la.

A terceira constatação, em consonância com a anterior, diz respeito aos contrapontos diagnosticados entre as instituições públicas e as privadas, com destaque para o estado de São Paulo. Uma breve análise dos números revela que a presença de disciplinas pedagógicas da didática da literatura ocorreu com ênfase maior em instituições privadas, em detrimento das instituições públicas. Além disso, verificou-se que quanto maior a autonomia da instituição, ou seja, Instituto, Faculdade, Universidade, menor a incidência de disciplinas pedagógicas específicas da literatura. Tal constatação pode remeter para a característica mercadológica instaurada nos cursos de formação de professores após o processo de industrialização do país, deixando aos respectivos cursos o legado de formação para o mercado de trabalho.

Uma vez que a existência de disciplinas de cunho pedagógico é proporcionalmente maior em instituições menores e privadas, retorna o questionamento apontado há pouco: em que medida tais disciplinas abordam meios de ensino da literatura na graduação priorizando apenas necessidades técnicas desse professor em formação, e a ampliação de oportunidades

no mercado de trabalho, em detrimento de reflexões mais sustentáveis do que seja a literatura e da razão para ensiná-la?

As apreciações dos programas de ensino constantes do tópico 3.2 não dão conta de responder a esse questionamento, sobretudo por tratarem apenas dos programas de disciplinas vinculadas às instituições públicas, de modo que o viés adotado pelas instituições privadas permanece indefinido. Entretanto, já que a apreciação dos programas de ensino contemplou todas as disciplinas da didática da literatura localizadas em instituições públicas dos estados de São Paulo e Paraná, é possível tecer algumas considerações sobre o perfil que vem sendo traçado para essas disciplinas nas instituições públicas dos dois estados.

Em um primeiro momento, verificou-se que nem sempre a nomenclatura da disciplina corresponde ao enfoque que se espera. Em alguns casos, a nomenclatura sugere uma disciplina de cunho prático quando seu programa revela um enfoque estritamente teórico. Outro aspecto verificado trata da divergência de enfoques entre as instituições de ensino. Algumas optam por discutir no campo teórico questões voltadas para concepções de leitura, de literatura, de teorias literárias, e de análise de textos literários a partir dessas concepções, enquanto outras optam por uma abordagem direcionada à história da educação literária no Brasil, a análise de políticas públicas e de materiais didáticos e a elaboração de propostas metodológicas para o ensino da literatura nos níveis fundamental e médio, e há os casos, ainda, em que uma mesma instituição subdivide essas abordagens em mais de uma disciplina. Nota-se, portanto, entre os currículos elencados, uma ausência de diretriz, ou, talvez, de diálogo entre instituições, para caracterização de disciplinas pedagógicas específicas da didática da literatura. Talvez, esse cenário seja reflexo da indefinição que perpassa o tema literatura/ensino, uma vez que as próprias publicações e pesquisas nessa área acusam variação de abordagens. Vale destacar que com essa observação não se pretende propor uma igualdade de disciplinas da didática da literatura nos currículos de Letras, mas apenas chamar atenção para o necessário amadurecimento do tema na universidade.

Além das variações de abordagem entre disciplinas, os programas de ensino, em sua quase totalidade, indicam outro aspecto sobre o espaço da didática da literatura nos currículos de Letras. Os programas apreciados revelam um relativo inchaço dos conteúdos programáticos e bibliografias em comparação às cargas horárias atribuídas a essas disciplinas. Salvo algumas exceções, as disciplinas, em geral, são ofertadas em regime semestral e com aproximadamente sessenta horas, tempo que parece insuficiente para a variedade de abordagens propostas pelos programas. Talvez esse inchaço seja resultado da amplitude de abordagens e enfoques que envolvem o ensino da literatura, se pensado a partir das

necessidades do professor em formação, uma vez que saberes teóricos, históricos, sociais, políticos e metodológicos compartilham de um mesmo peso na formação do professor de literatura, não devendo, portanto, um saber ser classificado como mais ou menos importante que outro. Mas essa vastidão de saberes essenciais ao professor de literatura acaba, por vezes, se chocando com a carga horária disponível às disciplinas da didática da literatura.

Fica a impressão, a partir dos programas de ensino apreciados, que há uma espécie de precipitação na inserção e elaboração das disciplinas pedagógicas da didática da literatura nos currículos. Como visto nas apreciações individuais, salvo algumas exceções, nota-se relativa desarmonia de enfoque nos programas. Ora a ementa choca-se com os objetivos e conteúdo programático, ora a bibliografia desdobra-se em abordagens não previstas nos conteúdos programáticos, ora os conteúdos propõem variações de abordagem incompatíveis com a carga horária destinada ao componente.

Claro está que a presença de disciplinas pedagógicas da didática da literatura nos currículos analisados contribui substancialmente para que o espaço destinado à formação do professor de literatura seja, gradativamente, definido nos currículos de Letras. É evidente, também, que todas as abordagens propostas pelas disciplinas apreciadas subsidiam e contribuem positivamente para a qualidade da formação do professor de literatura, mesmo que apresentem, ainda, algumas arestas. Nesse sentido, as observações acima não pretendem apontar equívocos, uma vez que o presente trabalho reconhece e defende a importância e a representação de tais componentes nos currículos de Letras. Ao contrário, o que se pretende com as apreciações dos programas de ensino é elucidar a necessidade de amadurecimento das discussões que perpassam a formação do professor de literatura em cursos de Letras.

A partir tanto da triagem das matrizes curriculares quanto da apreciação de alguns programas de ensino de disciplinas específicas da didática da literatura, realizadas neste capítulo, torna-se latente a urgência de ampla discussão no âmbito dos cursos de Letras sobre o espaço e a configuração da didática da literatura nos respectivos currículos, a fim de que a formação do professor de literatura seja tratada com responsabilidade no ensino superior, momento em que as teorias e as práticas deveriam dialogar de modo eficiente para uma futura atuação, também eficiente, do professor.

Vale destacar que essa sondagem ocasionou uma reflexão mais ampla sobre a composição curricular dos cursos de Letras e sobre algumas alternativas que pudessem contribuir para a formação do professor de literatura. Assim, algumas considerações sobre o currículo dos cursos de Letras, com a finalidade de refletir acerca de alternativas possíveis,

que contribuam efetivamente com a formação do professor de literatura, serão objeto do capítulo que se segue.

4 O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM CURSOS DE LETRAS: algumas alternativas

[...] esse buraco negro que lhes é invisível, só seria visível se as mentes fossem reformadas. E aqui chegamos a um impasse: não se pode reformar uma instituição, sem prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes, sem prévia reforma das instituições [...] Como sempre, a iniciativa só pode partir de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida. Depois a ideia é disseminada e quando difunde, torna-se força atuante

Edgar Morin (2003)

O que se pretende com as reflexões que se seguem não é a utópica e ingênua solução para a falta de leitura de jovens em escolas da educação básica, uma vez que a raiz do problema é abrangente e discutível. Pretende-se, entretanto, chamar a atenção da universidade para a sua parcela de responsabilidade nesse cenário. Marisa Lajolo, no texto “No jardim das Letras, o pomo da discórdia” (2011), escrito na década de 80 e atualmente disponível online, faz um alerta sobre a necessidade de uma reforma geral no curso de Letras:

Talvez os anos 80 [...] configurem um contexto propício para uma reforma geral no jardim das Letras. Uma reforma que substitua a pauta tradicional de tais discussões - cartorial e corporativista - por uma pauta estrutural e conjuntural, que dê conta da radical alteração do objeto em nome do qual os cursos de Letras se criaram e se mantêm até hoje. A questão não é curricular. É estrutural. Nasce e desemboca na forma de inserção do curso de Letras na sociedade brasileira contemporânea. A inserção possível e a desejável. (LAJOLO, 2011)

A afirmativa de Lajolo de que a questão é estrutural e não curricular apresenta-se de modo bastante pertinente, tendo em vista que as alterações curriculares, com inserção ou exclusão de determinadas disciplinas, de forma isolada e imediatista, não resolveriam o problema instaurado nos cursos de Letras e refletido nos bancos escolares. Entretanto, algumas medidas podem ser tomadas como meio de iniciar uma reforma mais ampla e condizente com os atuais objetivos do curso de Letras. Assim, os tópicos que seguem dedicam-se a algumas considerações que fundamentam as alternativas aqui propostas.

4.1 Questões atuais e perspectivas

Quando se pensa na responsabilidade da universidade como formadora de professores de literatura, a primeira consideração que se faz necessária diz respeito à constatação, conforme visto nos tópicos 2.2 e 2.3, de que a leitura literária na escola tem sido gradativamente menos prestigiada e que, quando encontra algum espaço, este é pautado nos aspectos historiográficos e periodísticos, lançando para segundo plano o contato com a leitura propriamente dita. Os estudos sobre o tema possibilitaram a verificação de que tal condição de ensino de literatura está intrinsecamente ligada à própria história da escola, da cultura e da sociedade brasileiras, em uma espécie de reprodução conceitual e metodológica cristalizada nesses mais de cinco séculos de história do Brasil.

Naturalmente, romper com essa tradição requer esforços maiores e demanda um tempo incalculável para que os resultados possam ser verificados efetivamente. Isso não significa, entretanto, que se deva desconsiderar a forma como a literatura é oferecida na universidade, tampouco sua parcela de responsabilidade na alimentação desse sistema. Ora, é sabido que os currículos dos cursos de Letras, em geral, oferecem a literatura por meio de disciplinas teóricas como Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Teoria Literária e História da Literatura. Algumas pesquisas de pós-graduação apontam para a predominância da historiografia e da periodização literária no interior dessas disciplinas, dentre as quais, duas teses de doutorado pela Universidade Estadual de Londrina.

A primeira, *Ensino de Literatura Brasileira em cursos de Letras e a Formação de Professores: entre os discursos e as práticas*, defendida por Vera Lúcia Mazanatti (2007), na qual a pesquisadora indaga sobre a crise de identidade atribuída aos cursos de Licenciatura em Letras ao oscilar entre a formação de professores e a formação de pesquisadores. Lançando mão da análise dos programas das disciplinas, de entrevistas com os docentes e coleta de informações com os alunos, a autora investigou a disciplina de Literatura Brasileira nos cursos de Letras de três instituições: UEL, UEM e UNESP/Assis, visando diagnosticar objetivos, metodologias, bibliografias, critérios de avaliação e o preparo do futuro professor de literatura para atuar nos níveis Fundamental e Médio. Sobre as características da disciplina, a autora registra que:

Retomando o que é proposto nos planos de ensino pelos professores entrevistados verifica-se, como já foi apresentado anteriormente, que se

fundamentam na historiografia oficial, o que permite identificar toda uma série de padrões orientadores da formulação de objetivos e de conteúdos dos programas de Literatura Brasileira. (MAZANATTI, 2007, p.101)

A pesquisadora esclarece que em suas entrevistas constatou a preocupação dos professores universitários em romper com esse modelo de ensino. Entretanto, verificou, também, que “embora conscientes da necessidade de se articular a história literária ao estudo dos textos, não há uma opção teórica suficientemente definida que permita inferir o desenvolvimento de suas propostas” (MAZANATTI, 2007, p. 103). E complementa: “[...] mesmo se declarando avessos à historiografia, ela está claramente expressa em seus planos e acabam contemplando de uma ou outra forma, a história literária em seus cursos [...]” (MAZANATTI, 2007, p.105).

No que diz respeito à organização bibliográfica dos cursos investigados, a pesquisadora alerta para o pouco espaço para a promoção da leitura literária em cursos de Letras:

O exame das bibliografias constantes nos planos de ensino revela que há ostensiva lista de indicações de obras de apoio que, se por um lado caracteriza interesse em pesquisar fontes diversas, por outro lado, indica sobre a organização dos cursos, que compartimentam os conhecimentos não estabelecendo relações entre os conteúdos das várias disciplinas que o compõem. Revela, também, que a enorme indicação de obras sobre a literatura sugere um volume de informações que contraria não apenas o princípio de educação formativa visando o desenvolvimento da bagagem cultural dos alunos, como também retira de cena o próprio objeto a ser estudado: a própria literatura. (MAZANATTI, 2007, p. 94)

A segunda tese, *História Literária nos Cursos de Letras: cânone e tradições*, defendida por Vanderléia da Silva Oliveira (2007), teve como objeto o estudo dos programas da disciplina de Literatura Brasileira em seis IES paranaenses: UEL, UEM, FAFICOP, UEPG, UNICENTRO e UNIOESTE, diagnosticando as concepções que professores e alunos têm sobre literatura, cânone, texto literário e metodologia de abordagem da Literatura Brasileira em sala de aula. Entre uma série de constatações, a pesquisadora verificou que:

[..] o ensino de literatura está fortemente enraizado numa perspectiva de classificação periódica. Em alguns casos, os conteúdos permanecem anacrônicos, a distribuição é feita cronologicamente, numa perspectiva linear, histórica, posto que a historiografia literária só assimila o que o tempo cristalizou. [...]. (OLIVEIRA, 2007, p. 100)

Em ambas as teses, as estudiosas alertam para o predomínio da historiografia e

periodização literárias nos cursos de Letras investigados, embora exista, naquele contexto, expressa preocupação dos docentes universitários em romper com os métodos estanques de abordagem literária. Tendo em vista que ambas as teses estão contextualizadas em 2007 e em um universo de pesquisa geograficamente definido, e considerando que mesmo pesquisas de campo, que buscam dados a partir de entrevistas, visitas *in loco* e estudo de ementas e programas de disciplinas, não dão conta de subtrair com exatidão o que de fato ocorre nas aulas de literatura, seria equivocado acatar as considerações acriticamente, como definições exatas para o perfil das disciplinas de Literatura Brasileira e Teoria Literária nos cursos de Letras como um todo. Além disso, faz-se oportuno, nesse momento, ressaltar que a abordagem da historiografia e periodização literárias pode ser instrumento de estudo da literatura sem, contudo, isso significar abordagem estanque do texto literário, uma vez que esse encaminhamento metodológico depende diretamente dos objetivos da disciplina e da conduta do professor. Entretanto, desconsiderar as indicações das pesquisadoras seria do mesmo modo equivocado, uma vez que objetivam alimentar o debate e instigar a busca por alternativas metodológicas e conceituais que privilegiem o texto.

Levando-se em consideração o perfil do graduando em Letras, diagnosticado anteriormente por pesquisadores como Osman Lins, Ligia Chiappini e Regina Zilberman, e constantemente confirmado em estudos sobre o tema, quanto à falta de leitura e de entendimento do que seja a literatura, pode-se compreender a manutenção do modelo historiográfico e periodicista como uma alternativa inevitável para a iniciação dos graduandos ao ensino e pesquisa da literatura na universidade. Contudo, se a abordagem da historiografia e periodização literárias ocorrer desvinculada de uma prática que evidencie o texto e impulse a formação literária, pode agir diretamente na cristalização das abordagens tradicionais de ensino de literatura conhecidas pela educação básica brasileira, que, em geral, tendem a valorizar períodos, características textuais, principais autores e fragmentos de textos para exemplificação, em detrimento da leitura literária. Ou seja, a universidade corre o risco de alimentar um círculo ininterrupto, no qual os estudantes saem da educação básica com uma precária formação literária pautada na historiografia e na periodização das obras, deparam-se com o mesmo panorama de ensino na universidade e, sem grande surpresa, voltam para as salas de aula como docentes de línguas e literaturas adotando, ou reproduzindo, o único modelo de ensino por eles conhecido.

Ainda, acerca das disciplinas de literatura nos currículos de Letras, a tese de doutorado *Ensino, literatura e formação de professores na educação superior: retratos e retalhos da realidade mineira* (2010), defendida por Micheline Madureira Lage, pela

Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação da professora e pesquisadora Graça Paulino, contribui substancialmente com esta pesquisa, sobretudo por revelar características sobre a formação do professor de literatura em cursos de Letras do estado mineiro, além de impulsionar reflexões para futuras pesquisas.

Com um recorte bastante específico, a pesquisa objetivou o estudo dos direcionamentos do ensino de Literatura nas Faculdades Federais de Letras (licenciaturas) do Estado de Minas Gerais e suas relações com as demandas provenientes da Educação Básica. Para tanto, a estudiosa lançou mão de um trabalho de campo, abrangendo sete universidades federais do estado, sendo elas: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), a Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A pesquisa contou com a análise dos projetos pedagógicos, matrizes curriculares e planos de ensino de disciplinas da área da literatura, bem como contemplou entrevistas com professores ligados à área literária e com coordenadores dos cursos de Letras/licenciatura.

Ao longo do trabalho, é traçado um painel do tratamento que os docentes da área literária dispensam aos processos de formação de professores de literatura que atuarão nos ensinos fundamental e médio, bem como apreendem-se diversos olhares dessas instituições acerca das relações literatura/ensino. Além disso, verificam-se, em uma análise mais técnica, alguns aspectos dos currículos selecionados, a fim de evidenciar o espaço reservado à literatura e à didática da literatura nas estruturas curriculares. Dentre as questões todas desenvolvidas durante a pesquisa, faz-se oportuno destacar alguns resultados das entrevistas e alguns apontamentos a respeito dos currículos das instituições mineiras pesquisadas.

Uma das vertentes propostas com as entrevistas tratou da concepção dos docentes da área de literatura sobre o tema “aula de literatura – ênfases dadas e objetivos”. Acerca da análise dos resultados, a autora registra:

O fato que me impressionou desde a primeira leitura dos depoimentos, e que se confirmou ao longo das análises, foi a diferença entre as vozes desses sujeitos. Lembro-me de que, durante as entrevistas, uma professora riu e disse-me assim: “você vai descobrir que cada um atira para um lado” e “Eu estou curiosa para ver o resultado final desta tese”. (LAGE, 2010, p. 141)

E complementa:

Esses depoimentos mostram haver objetivos diferentes em relação às aulas de Literatura entre os professores da mesma instituição: uma professora enfatiza a própria obra literária, ou seja, o texto, e objetiva, com isso, a formação do crítico literário; outra professora desloca a atenção para a formação do leitor – preocupa-se em “ensinar o aluno a ler literatura”, tendo como finalidade maior a formação do professor de Letras. (LAGE, 2010, p. 145)

A pesquisadora afirma entender a riqueza e a importância de que essas diferenças ocorram, uma vez que a universidade, o ambiente acadêmico, em seu entendimento, é o lugar propício para encontros e desencontros, discussões e diferenças de pensamento. Entretanto, ressalta:

Nesse caso, parafraseando uma canção do Caetano Veloso, a sensação que tive é a de que, no âmbito da literatura e de seu ensino, “alguma coisa está fora da ordem...”. Ou, valendo das palavras da entrevistada, “cada um está atirando para um lado”. Não há necessidade de uma concordância coletiva, mas de uma harmonia entre professores de um mesmo departamento, uma linha de pensamento que norteie os rumos do ensino da literatura é extremamente salutar para que o aluno saia da graduação sabendo “o quê ensinar”, “como ensinar”, “para quê ensinar” e “para quem ensinar”. (LAGE, 2010, p. 149)

Segundo a pesquisadora, embora a diversidade seja fundamental no ambiente acadêmico, ela não deve representar ausência de diálogo entre os professores, pois isso pode incorrer em reflexos negativos tanto no currículo do ensino superior, quanto no currículo da educação básica. Nesse sentido, defende que sejam pensados parâmetros claros para o ensino da literatura (LAGE, 2010, p. 149).

A respeito da análise dos currículos, Lage desenvolveu uma pesquisa em duas vertentes. A primeira analisou o percentual da carga horária atribuída à área de literatura nos currículos de Letras. Entraram nessa contagem disciplinas com Teoria da Literatura, Introdução aos Estudos Literários, Introdução à Literatura Comparada, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Literatura Infante-Juvenil, Literatura em Língua Inglesa e Literatura em Língua Espanhola. A segunda vertente buscou identificar o percentual da carga horária de disciplinas pedagógica ligadas à literatura. Segundo a autora, seriam disciplinas com a interface literatura/educação, tendo como principal objetivo formar o futuro professor de literatura, dentre elas, as disciplinas de Prática de Ensino de Literatura, Estágio Curricular Supervisionado em Literatura, Metodologia de Ensino de Literatura, Planejamento e Orientação de Prática de Ensino em Literatura. O percentual das duas vertentes pautou-se na carga horária total dos cursos.

Sobre a carga horária destinada à área de literatura nos currículos analisados, a pesquisadora verificou que sofrem uma variação entre aproximadamente 16% e 25% da carga horária total dos cursos. De modo que o percentual médio de horas destinadas à literatura nos cursos pesquisados é em torno de 20%.

Quanto à segunda vertente analisada, sobre a carga horária de disciplinas pedagógicas ligadas à literatura, a autora registra:

[...] os resultados obtidos podem ser descritos da seguinte forma: a UFU, com 9% de sua carga horária destinada a essa formação; a UFV, com 7% de sua carga horária destinada à literatura e ensino; a UFTM, com 1% de suas disciplinas voltadas para o preparo específico do professor de Literatura. As demais instituições não possuem disciplinas com essa finalidade, em caráter obrigatório. Algumas ações são realizadas, como oficinas (na UFSJ) e o oferecimento de disciplina optativa (na UFMG). Não há, porém, uma continuidade dessas iniciativas, deixando a desejar quanto ao caráter permanente e sistemático que deve possuir o preparo do futuro professor de Literatura. (LAGE, 2010, p. 131-132)

Ou seja, das sete instituições pesquisadas, apenas três apresentam tais disciplinas nos currículos de Letras, e os números acusam um percentual de carga horária relativamente pequeno, levando-se em conta a pertinência dessas disciplinas para a formação do professor de literatura. Se considerarmos o percentual da carga horária destinada à literatura nos currículos, tanto de modo geral quanto específico, e se considerarmos que em Minas Gerais concentram-se estudos substanciais sobre o ensino da literatura na escola, o quadro revela-se alarmante e impulsiona a um questionamento: como andam os cursos de Letras no restante do país?

Mesmo diante de tais constatações, que parecem por vezes alarmantes, a autora sintetiza os resultados, ponderando:

Percebi, por meio da pesquisa de campo e da leitura das matrizes curriculares, uma mudança positiva advinda da nova legislação para as licenciaturas, no que tange a um melhor preparo do professor de Português. No que diz respeito às especificidades do professor de literatura, a mudança, porém, ainda deixa muito a desejar. Por outro lado, [...] verifica-se um cenário mais alentador, ainda que ele necessite de melhorias, pois começa a haver uma preocupação da universidade em se aproximar da realidade da escola. O encontro da literatura com a educação, porém, ainda apresenta inúmeros percalços, preconceitos e desencontros, necessitando de diálogos mais profícuos entre ambas as áreas. (LAGE, 2010, p. 128)

Sem dúvida, os primeiros sinais de uma preocupação com a formação do professor de literatura em cursos de Letras parecem surgir em alguns currículos. Mesmo que de forma

isolada, verificada em uma ou outra instituição, esses dados representam um passo positivo. Entretanto, não descaracterizam a necessidade de que as discussões sobre o tema tomem corpo entre os docentes universitários, a fim de que alternativas sejam pensadas com o intuito de melhor formar os futuros professores de literatura.

A primeira consideração desse tópico buscou provocar a reflexão sobre a parcela de responsabilidade da universidade na cristalização de um modelo escolar de ensino de literatura pautado na historiografia e periodização literárias de forma estanque, lançando para segundo plano o contato com a leitura propriamente dita.

A segunda consideração refere-se à história do curso de Letras, que revela, sobretudo após a década de 70, uma crise de identidade resultante da dicotomia: formação do professor, formação do intelectual. Conforme verificado no tópico 2.4, a origem do curso de Letras revela uma ideologia baseada na formação de uma elite, revela também que, de certa forma, o público daqueles primeiros cursos correspondia a essa expectativa. Entretanto, com a democratização do ensino, os objetivos do curso passaram a ser outros, pelo menos no que se refere às orientações governamentais. Se por um lado, o objetivo do curso passou a ser o de formar professores para a educação básica, os currículos continuaram fechados em modelos estruturados exclusivamente para a formação do intelectual.

O problema se amplia quando a dicotomia acima mencionada coloca a formação intelectual e a formação para a docência em patamares opostos, ignorando a possível e necessária integração entre elas. Sobre essa questão, Lajolo, no texto supracitado, diz:

Esta mesma incômoda e improdutiva dicotomia parece orientar os vários e sempre desajeitados movimentos com que, esporadicamente, os cursos de Letras tentam superar as crises que os afogam: Tentam, de um lado (*sic*), ajustar-se ao mercado de trabalho docente, através da substituição de umas disciplinas por outras, conferindo a estas o poder de realizar o milagre de dotar o egresso de um curso de Letras dos instrumentos necessários a um exercício mais eficiente do magistério de primeiro e segundo graus. (LAJOLO, 2011)

A autora faz uma crítica à forma imatura com que as discussões sobre o problema se desenvolvem e algumas medidas são tomadas, na busca por dissolver essa dicotomia, baseadas, em geral, no “pressuposto da reprodução, segundo o qual o currículo de Letras deve incluir e espelhar todos os conteúdos de Língua Portuguesa e Literaturas constantes do currículo de primeiro e segundo graus” (LAJOLO, 2011). E complementa:

Ora, tal organização do curso (e mesmo tal encaminhamento de sua discussão) trai uma concepção muito pobre da universidade, reprodutora, de

antemão, da inevitável simplificação do modo pelo qual currículos de primeiro e segundo graus recortam os objetos de conhecimento de que se ocupam ao longo de sua grade curricular. (LAJOLO, 2011)

Na tentativa de sanar a dicotomia dos cursos, as medidas tomadas, por vezes, parecem imediatistas e superficiais. Em outras palavras, embora diagnosticado o problema, os caminhos para solucioná-lo parecem equivocados, e ainda hoje não se tem claro na universidade qual é o objetivo do curso de Letras nem tampouco a estrutura necessária para alcançá-lo.

A terceira consideração deste tópico diz respeito ao pouco espaço na universidade para a discussão sobre a legislação que orienta a concepção dos cursos de Letras na contemporaneidade, restringindo a preocupação com o tema somente às disciplinas pedagógicas básicas e aos docentes dessas disciplinas. Leila Perrone-Moisés, no texto “Literatura para todos” (2006), chama a atenção para a falta de interesse de docentes universitários por conhecer os documentos oficiais, tanto os que tratam do ensino superior quanto aqueles ligados à educação básica. Segundo a autora, para promover alguma mudança na configuração do curso de Letras, ou mesmo no cenário da educação básica, “seria necessário que os docentes universitários saíssem um pouco de suas pesquisas pessoais e preocupações corporativas, para se interessarem pelo que ocorre no âmbito oficial e regulador do ensino. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 19).

A autora não faz essa afirmativa sem antes criticar com propriedade os documentos por ela analisados, dentre os quais, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (1996) e as Diretrizes Curriculares dos cursos de Letras (2001). Entre outras questões levantadas, Perrone-Moisés destaca o reducionismo da literatura, quase ausente nos documentos. Ao analisar os documentos, a autora denuncia um fato corriqueiro no interior da universidade, o descaso com o que se passa fora dela:

[...] o próprio assunto, didática do ensino da(s) língua(s) no básico e no secundário, parece tedioso aos pesquisadores universitários de Letras. Há um abismo vertiginoso entre as especulações dos pós-graduandos e dos pós-doutores, informados de sofisticadas teorias internacionais, ocupados com temas refinados e confinados, e os conteúdos didáticos ou as práticas cotidianas do básico e do secundário. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 18)

Segundo Perrone-Moisés, compete à universidade, uma vez que tem compromisso com o saber e com o ensino, analisar criticamente as políticas de ensino adotadas pelo governo, a fim de reivindicar mudanças sempre que se fizer necessário. O que, segundo ela,

não ocorre. A recusa de grande parte dos docentes universitários em conhecer, pesquisar e, mesmo, criticar as políticas públicas para o ensino nos três níveis, revela um problema comum nas licenciaturas, do qual o curso de Letras não está isento, o de supervalorização dos componentes teóricos em detrimento dos componentes pedagógicos.

Embora com marcas do passado, ao curso de Letras do século XXI compete, em primeira instância, a formação de professores para a educação básica, fato nem sempre conhecido dos docentes universitários. Segundo Cyana Leahy-Dios, na obra *Língua e Literatura: uma questão de educação?* (2001):

Muitos cursos de graduação apresentam um perfil de estagnação filosófica que compromete a prática docente relevante e construtiva. Ao priorizar “feudos” do conhecimento específico de determinadas subáreas, por vezes específicas demais para um curso cujo objetivo primeiro é a formação de professores de línguas e literaturas que atuam na educação básica (5ª a 8ª série e ensino médio), o curso de Letras deixa de construir uma trama coerente e consistente. As ausências mais sentidas dizem respeito à fragmentação curricular, à insuficiência de leituras críticas e reflexivas, à falta de diálogo genuíno entre professores, entre alunos, entre professores e alunos. Esses são requisitos essenciais para a autonomia política e pedagógica. (LEAHY-DIOS, 2001, p. 19-20)

Talvez uma saída para amenizar a crise de identidade dos cursos de Letras mencionada fosse o reconhecimento por parte da universidade de que, na graduação, seu compromisso atual, no que se refere à licenciatura, é com a educação básica, para então propor e estabelecer políticas de ensino dentro e fora da universidade, baseadas em ampla e aprofundada pesquisa. Conforme verificado no tópico 2.5, a legislação que orienta os cursos de licenciatura aponta para o compromisso da graduação com a formação de professores para a educação básica, atribuindo aos cursos de pós-graduação a competência de formar professores e pesquisadores para os outros níveis de ensino. Vale destacar, entretanto, que essa divisão aparentemente estanque subentendida na legislação pode ser precipitada e arriscada, uma vez que possibilita a interpretação equivocada de que o professor formado para a educação básica necessita de menos pesquisa que os demais. Outro fato que merece destaque diz respeito às propostas recentes de dissociar o curso de formação de professores para educação básica dos cursos de formação de pesquisadores em Letras, personalizando cada um deles aos seus objetivos específicos, a exemplo da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP que, atualmente, oferece os cursos de Licenciatura em Letras, Bacharelado em Linguística e Bacharelado em Estudos Literários. Diante desse impasse entre formar professores e formar pesquisadores, faz-se necessário esclarecer que o presente

trabalho não defende a dissociação das duas vertentes, tampouco a configuração de um curso de formação específica para a educação básica, sobretudo por entender que as duas vertentes devem estar integradas na formação do professor, independentemente do seu nível de atuação, e que, além disso, a opção por uma ou outra vertente pode ser prejudicial à prática docente. Assim, reconhecer que os cursos de graduação em Letras têm como objetivo formar professores para a educação básica não significa desvincular essa formação da pesquisa; ao contrário, objetiva somente chamar a atenção para a importância de que as características do ensino escolar sejam discutidas na universidade, de modo a contribuir para uma prática docente coerente com as necessidades da educação básica.

Como quarta consideração deste tópico propõe-se breve reflexão sobre o perfil do professor universitário, que de certa forma está subjacente nas últimas considerações, qual seja, o de isolamento.

Antonio Candido, no texto “Professores, escola e associações docentes” (2003)⁶ estabelece um percurso histórico das características do profissional em educação, contrapondo um breve paralelo entre a imagem de um professor “mestre” à imagem do professor “técnico”. O primeiro seria uma “espécie de pai dos alunos, que ele devia acarinhar, castigar e formar, como convinha num tempo cuja educação tinha forte tonalidade paternalista” (CANDIDO, 2003). O segundo configura-se como “professor profissionalizado, racionalizado, dotado de uma formação específica mais exigente, com base na psicologia educacional e tendendo a ser um técnico” (CANDIDO, 2003). A partir desse paralelo, Candido culmina na afirmativa de que o professor mestre se extinguiu antes mesmo de sua geração como estudante e que o professor técnico está em vias de extinção.

Ora, na universidade o professor é hoje uma figura que tende a ser devorada pelo próprio currículo. Façamos uma pergunta: no consenso geral ele é um “transmissor” de conhecimento, “formando” por meio dele (em sentido amplo) os seus alunos, - ou é um “produtor” de conhecimento, cuja tarefa central fosse o progresso do saber? Sabemos que o ideal é a união das duas coisas, mas se tivesse de optar, creio que a maior parte da população universitária indicaria a segunda alternativa. E isso mostra que há uma acentuada desqualificação do ato docente, em benefício da configuração de um intelectual ou cientista pesquisador. (CANDIDO, 2003, p. 209-10)

Candido faz referência à extinção de um professor que tinha como pressuposto de sua atuação uma formação exigente, pautada na psicologia da educação. A partir dessa

⁶ Palestra na Associação de Professores de Língua e Literatura em 8 de dezembro de 1979. Publicado originalmente em GALVÃO, Walnice Nogueira; PRADO JR., Bento (coord.). Almanaque, 11, Brasiliense, 1980, p. 83-87, o artigo foi republicado em *Pró-Posições*. v. 14, n. 2 (41) – maio/agosto, 2003.

reflexão, Candido denuncia o perfil isolado que tem contagiado grande parte dos docentes universitários:

[...] hoje nas escolas superiores, e em parte também nas secundárias, professor mais apreciado é o que cada ano acrescenta uma página nova ao currículo, porque se antes estava interessado em formar os outros, hoje frequentemente se interessa mais em formar a própria carreira (CANDIDO, 2003, p. 210)

Essa excessiva preocupação dos docentes com a formação da própria carreira, em grande parte, resulta na falta de tempo e disposição para se pensar em um ensino consistente em sala de aula, sobretudo na universidade. Em outras palavras, o que Candido denuncia é o modo como gradativamente a docência na universidade tem perdido seu caráter pedagógico e caminhado para um perfil de produção em massa, em detrimento do ensino propriamente dito.

A esse respeito, Micheline Madureira Lage também registra na tese supracitada algumas constatações decorrentes de sua pesquisa, que parecem oportunas nesse contexto, sobretudo por se tratar de uma análise recente que reafirma o que Candido disse em momento anterior:

Ao longo da pesquisa, percebi o quanto os professores universitários estão trabalhando na atualidade e o quanto estão “amarrados” por um sistema que os obriga a produzir cada vez mais, sem terem o devido tempo para pensar, para refletir sobre suas práticas. O poder do professor está cada vez mais reduzido por instâncias diversas; cujos nomes se enlaçam e se confundem: MEC, Capes, Qualis, Lattes, etc. A identidade do professor pende para a de funcionário. (LAGE, 2010, p. 206)

Em consonância com Candido, Cyana Leahy-Dios, no texto supracitado, afirma que “é preciso rediscutir a própria formação pedagógica geral dos professores universitários. Sem entender e valorizar o processo de educar, alguns continuarão cavando um imenso abismo entre “nós” e “eles” (LEAHY-DIOS, 2001, p. 73). Ou seja, a preocupação primeira do docente deveria ser o próprio ensino, pois se o compromisso na universidade é com o saber, conforme evidenciado por Zilberman (1988), e o saber se difunde, na maior parte dos casos, em sala de aula, então o compromisso da universidade é também com o ensino. Essas considerações revelam o quão caótico se encontra o ensino brasileiro, não apenas na educação básica, mas, também, na universidade. Quando se pensa no ensino da literatura, o quadro se agrava, uma vez que pouco tem sido efetivamente feito para alterar o cenário.

Como dito no início deste tópico, não se pretende aqui propor a utópica solução para a falta de leitura literária na educação básica, sobretudo pelo entendimento de que esta

depende da reforma de alguns cenários aqui postos e também de situações que extrapolam os muros escolares e universitários, como o acesso aos livros, o incentivo à leitura desde a tenra idade, políticas públicas mais consistentes, dentre outras. Mas, partindo do pressuposto de que o professor em atuação foi habilitado por um curso de Letras para esse fim, faz-se necessário que algumas iniciativas sejam tomadas no âmbito da universidade para buscar melhorias dessa realidade posta.

Agregado aos problemas expostos até aqui, outro se destaca no que diz respeito especificamente ao professor em formação em cursos de Letras. A reflexão sobre esse problema parte do tripé: infância – vida escolar – formação docente. Como elucidado na introdução deste trabalho, o tripé consiste em uma simples constatação, comum aos estudantes dos cursos de Letras: a infância sem estímulos à leitura; a vida escolar com escassez de leituras; o ingresso nos cursos de Letras como jovens não leitores. Além disso, existe outro agravante. Não raro, os cursos de Letras têm formado professores não leitores, que voltam às escolas sem preparo algum para incentivar a leitura literária. Como resultado, vemos diariamente professores não leitores formando novos jovens não leitores.

O círculo torna-se vicioso, e parece necessário reafirmar que a formação do leitor, sobretudo na educação básica, está condicionada a reformulações que considerem os três pilares. Mas, na contramão de outros posicionamentos sobre o tema, o presente tópico propõe que o círculo seja rompido a partir do último pilar, qual seja: a formação do professor de literatura. Isso porque, considerando que o estímulo à leitura durante a infância depende de outros fatores que fogem à atuação do professor, dentre eles o papel da família e do estado, entende-se que um professor, leitor, bem formado, teria condições de interferir na formação literária dos jovens em vida escolar e, assim, talvez, iniciar um novo ciclo, no qual gradativamente novos leitores sejam formados. Para tanto, algumas considerações serão apresentadas no tópico seguinte.

4.2 No emaranhado de dúvidas, a busca por alguns caminhos

Neste tópico, sugere-se que as iniciativas na universidade partam de três linhas. A primeira, conforme alerta Lajolo (2011), deveria basear-se em uma análise cautelosa da estrutura contemporânea dos cursos de Letras. Tal análise, para que seja consistente, deveria iniciar-se pelo estudo minucioso da própria história do curso, pontuando seus momentos e

possíveis transformações. Somente se reformula aquilo que se conhece, e é sabido que parte dos docentes universitários pouco sabe sobre a história e a ideologia, ou ideologias, que marcam o curso de Letras.

Ao lado do estudo da história do curso, deveria ser empreendido um estudo, do mesmo modo cauteloso e minucioso, da história das políticas públicas que se instituíram a partir da origem do curso, pois somente de posse desse saber seria possível analisar em que medida a universidade caminha em consonância com as orientações governamentais para o ensino nos três níveis, e em que momento, e por quais razões, faz o contrário.

Entretanto, vale destacar que os estudos mencionados não podem ser feitos por uma minoria inquieta com a situação, conforme tem ocorrido até o momento, com manifestações isoladas e silenciadas pelo próprio sistema. Antes, só surtirão efeito e alcançarão seus objetivos se empreendidos de maneira coletiva e dialógica, envolvendo tanto a universidade, como instituição formadora, quanto a educação básica, local para onde se dirigem todos os anos milhares de professores recém-formados nos cursos de Letras. Conforme sugere Candido no texto supracitado:

E já se começa a perceber a necessidade de articular todos os níveis, para defesa sindical da classe e para atuação construtiva na transformação do ensino. Essencial para isso é superar as barreiras ideológicas e psicológicas que por vezes separam os três níveis. O ensino superior, por exemplo, sempre tendeu a se fechar numa visão aristocrática bastante arcaica, olhando de cima para baixo o secundário e o primário, quando a posição socialmente correta é a que se baseia na consciência de uma diversidade de funções, não de uma superposição de estratos. Mas essa atitude, em grande parte defensiva, vai-se tornando inviável por causa da verdadeira proletarianização do magistério superior, - que pelo menos tem a vantagem de pôr todos no mesmo saco. (CANDIDO, 2003, p. 215)

A análise integrada seria o ponto de partida para uma discussão mais ampla que envolvesse a reformulação da estrutura dos cursos de Letras, a partir das conclusões dessa análise.

A segunda linha, em complemento à anterior, deveria envolver um estudo aprofundado para a reformulação das disciplinas literárias tradicionais no curso de Letras. Conforme argumenta Leahy-Dios:

É preciso reconhecer que toda disciplina de formação específica nos cursos de Letras é, necessariamente, vinculada a um fazer social, a uma ação pedagógica que é, sempre, política. Todas essas necessidades requerem uma renovação revolucionária e exigem que um número significativo de doutores pesquisadores abandone a proteção das torres de marfim de seus gabinetes, a

segurança impenetrável de seus papéis e, vencendo a repulsa inicial, passe a frequentar escolas e suas salas de aula reais, pois é para lá que se imagina estejam voltadas nossas pesquisas acadêmicas, dedicadas aos interesses da sociedade. (LEAHY-DIOS, 2001, p. 73)

Sobre essa questão, o Conselho Nacional de Educação publicou em 2002 a Resolução CNE CP 02/2002, instituindo, entre outros componentes, a Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de licenciatura, conforme foi anunciado no capítulo terceiro quando da análise dos programas de ensino. A orientação do Conselho Nacional de Educação é a de que todos os cursos de formação de professores, incluindo o de Letras, disseminem em suas disciplinas teóricas uma carga horária específica para uma discussão que estabeleça a ponte entre o que se estuda na universidade e o que de fato será objeto de docência da educação básica. Nesse sentido, a responsabilidade de discutir questões voltadas para a prática docente deixa de ser competência exclusiva das disciplinas pedagógicas, passando a ser compartilhada por todas as disciplinas do currículo. Para tanto, a referida Resolução determina que todos os currículos de licenciatura contemplem 400 horas para a Prática como Componente Curricular. O esclarecimento da configuração dessas práticas foi registrado no Parecer CNE 09/2001, conforme segue:

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo. [...] Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática. (BRASIL, 2011c, p. 57)

Nesse sentido, todos os cursos de licenciatura, incluindo os cursos de Letras, a partir da publicação da Resolução CNE CP 02/2002, incorporaram em seus currículos as 400 horas de Prática como Componente Curricular. Na teoria, essas horas estão inseridas na carga horária das disciplinas, de modo que se uma determinada disciplina totaliza 120 horas no ano letivo, parte dessas horas é contabilizada como PCC. Como exemplo fictício desse cálculo, pode-se pensar em 80 horas de componentes teóricos e 40 horas de PCC em uma disciplina de Literatura Brasileira com carga horária total de 120 horas. Algumas instituições costumam disponibilizar disciplinas específicas com carga horária total para PCC. Entretanto, tal prática

não corresponde às orientações governamentais para esse componente que, conforme evidenciado na citação acima, deve ser difundido no interior de todas as disciplinas do currículo, buscando romper com o pressuposto de que apenas as disciplinas pedagógicas são responsáveis por questões que envolvem a prática docente. Em outras palavras, também como exemplo fictício, disciplinas como Literatura Brasileira e Teoria Literária passariam a ter parte de sua carga horária voltada para a discussão de como abordar, na educação básica, os componentes teóricos por elas estudados na universidade.

Vale considerar que, embora as orientações governamentais se apresentem de forma clara quanto ao objetivo de compartilhar entre todas as disciplinas do currículo a responsabilidade de contextualizar o saber teórico à futura atuação docente dos professores em formação, a discussão sobre a caracterização das Práticas como Componente Curricular no âmbito da universidade é significativamente intensa e marcada por controvérsias, de modo que a verificação da configuração atual dessas práticas nas disciplinas demanda outra pesquisa.

A preocupação com a diferença entre o docente em formação e o docente atuante também foi tema da obra *Literatura em perigo* (2009), de Todorov, na qual o autor argumenta sobre as necessidades de pesquisa de um professor em formação, pesquisador em potencial, e as necessidades de estudo dos jovens em escolas básicas.

[...] assimilados à literatura que supostamente só deveria obedecer às suas próprias exigências, essas disciplinas se tornaram, por sua vez, objetos fechados e auto-suficientes. Estaria eu sugerindo que o ensino da disciplina deve se apagar inteiramente em prol do ensino das obras? Não, mas que cada um deve encontrar o lugar que lhe convém. No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não esses últimos. (TODOROV, 2009, p. 41)

O que Todorov propõe é que haja maior clareza nos objetivos das disciplinas literárias na universidade e na educação básica, entendendo que o estudante nos dois níveis de ensino apresenta características distintas. O professor em formação, como pesquisador, deve não apenas ter uma formação literária ampla, mas, também, conhecer a história, a crítica e as técnicas que envolvem a literatura, ao passo que o estudante da educação básica não necessita de todas essas ferramentas, pois interessa a ele, e deveria interessar à escola, a sua formação como leitor, a sua experimentação de leituras literárias.

A Resolução CNE CP 02/2002, por sua vez, propõe que discussões como essa sejam

objeto das disciplinas teóricas da graduação, entendendo que somente as disciplinas pedagógicas, se não articuladas de modo integrado com as demais, não darão conta de formar o professor. A esse respeito, Micheline Madureira Lage também se manifesta em sua tese:

[...] o professor é alguém que ensina por meio de um conhecimento sustentado, analítico e teorizado pela prática. Assim, pergunto-me: não seria possível articular pesquisa e ensino? Ensinar não poderia transformar-se em um ato de pesquisa nas e sobre as aulas que desenvolvemos? Sendo assim, a docência, para uma universidade, não seria tão importante como as demais atividades? (LAGE, 2010, p. 206)

O reconhecimento de que toda disciplina é vinculada a um fazer social, assim como alerta Leahy-Dios, certamente possibilitaria o repensar das práticas acadêmicas, o que, evidentemente, representaria avanço significativo ao curso de Letras.

A terceira linha, decorrente das anteriores, e, preferencialmente, considerada posteriormente a elas, trata da inserção no currículo de Letras de disciplinas pedagógicas que contemplem especificamente a didática da literatura. Tal sugestão fundamenta-se no entendimento de que, mesmo com a reformulação das disciplinas teóricas da literatura em cursos de Letras, os componentes específicos da prática pedagógica não seriam suficientemente atendidos no currículo. Ao tratar das disciplinas pedagógicas dos cursos de Letras, Leahy-Dios lança o seguinte questionamento:

Como fazer a ponte bilateral entre os saberes tratados no curso de Letras, que muitas vezes parecem cair em um vácuo profundo e desvinculado da realidade, e a realidade concreta das salas de aula habitadas por uma maioria de estudantes cujo aprendizado escolar os leva a pouco ler e a pouco refletir sobre o mundo que habitam, a língua que falam e a literatura que lêem? Como exercer a criatividade e a competência de refletir criticamente quando os conteúdos escolares não recebem tratamento pedagógico como objeto de estudo, reflexão e análise crítica nas disciplinas específicas do curso básico? Como lidar com a dissociação imposta entre pensar e fazer, entre produzir e consumir, entre pesquisar e lecionar? (LEAHY-DIOS, 2001, p. 8)

Embora a autora não trate especificamente da didática da literatura, uma vez que aborda ao lado desta a didática da língua portuguesa, os questionamentos por ela feitos e as constatações relativas ao ensino superior apresentam-se válidos e convenientes:

Muito se fala do insatisfatório nível de alunos e professores na maioria das escolas de educação básica, de seu desinteresse, de sua precária produção escrita, de sua incapacidade de pensar criticamente e de forma criativa. [...] Quando a questão entra no campo da práxis nossa de cada dia, é frágil a sustentação da relação entre teorias críticas e conteúdos e programas.

Sabemos criticar e demolir o modelo que existe, que conhecemos com alunos e professores, e que não mais nos satisfaz; mas ainda não temos certeza de como otimizar e reconstruir a pedagogia linguístico-literária do cotidiano escolar. (LEAHY-DIOS, 2001, p. 9)

Uma alternativa seria possibilitar o espaço na universidade, por meio de disciplinas específicas, para discussões e estudos aprofundados acerca do ensino da literatura. Vale destacar, entretanto, que essa linha não será bem sucedida se desenvolvida de forma isolada e imediatista. Antes, é preciso definir os objetivos do curso de Letras e as possibilidades de reformulação das disciplinas literárias já existentes, de modo que a inclusão de disciplinas pedagógicas específicas da didática da literatura não seja somente uma forma de mascarar o problema. Além disso, é necessário que os objetivos dessas disciplinas estejam bastante claros, em consonância com os objetivos dos cursos, e em trabalho paralelo com as disciplinas teóricas da literatura. Em outras palavras: o que deve compor uma disciplina pedagógica específica da didática da literatura?

A resposta a essa pergunta só poderá ser alcançada depois de alinhavadas as outras duas linhas propostas por esse tópico, quais sejam, a discussão sobre a estrutura e objetivos do curso de Letras e a discussão e reformulação das disciplinas teóricas da literatura. Mas algumas indicações podem ser feitas sobre a função das disciplinas pedagógicas da didática da literatura em cursos de Letras. De modo mais amplo, essas disciplinas representariam um espaço determinado no currículo do curso para iniciar os professores em formação nas questões pertinentes ao ensino da literatura na escola, a exemplo dos estudos empreendidos nessa área e das constatações até o momento registradas pelos pesquisadores. De modo mais específico, poderiam compor os conteúdos dessas disciplinas algumas discussões que circundam o ensino da literatura, dentre as quais serão relacionadas a seguir aquelas consideradas mais pertinentes, sob a denominação de *saberes essenciais*.

O primeiro *saber essencial* ao futuro professor de literatura é o *conceito de literatura* defendido por ele. Em consonância com o que foi exposto no tópico 2.1, o professor deve conhecer as possibilidades conceituais que envolvem a literatura, para então se posicionar diante delas. Fica evidente que o conceito de literatura adotado por esse trabalho é aquele defendido no tópico 2.1, o de que a literatura é construção capaz de gerar sentido pelo trabalho com a linguagem, e que, por estar intrinsecamente ligada ao mundo exterior, pode desencadear o autoconhecimento do homem, tendo como consequência a compreensão da condição humana, o que Candido denomina como processo de “humanização do homem”.

Assim, uma vez definido o conceito de literatura, o segundo *saber essencial* ao futuro professor de literatura seria a *razão para ensiná-la*. A esse respeito, complementando o que foi elucidado no tópico 2.1, à luz dos estudos de Antonio Candido, retomamos Leila Perrone-Moisés que, no texto “Literatura para todos” (2006), acusa alguns pressupostos:

[...] Por que ensinar literatura? Sintetizando o que tem sido dito por numerosos teóricos, responderíamos: 1) porque ensinar literatura é ensinar a ler, e sem leitura não há cultura; 2) porque os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação; 3) porque a significação, no texto literário, não se reduz ao significado (como acontece nos textos científicos, jornalísticos, técnicos), mas opera a interação de vários níveis semânticos e resulta numa possibilidade teoricamente infinita de interpretações; 4) porque a literatura é um instrumento de conhecimento e autoconhecimento; 5) porque a ficção, ao mesmo tempo que ilumina a realidade, mostra que outros mundos, outras histórias e outras realidades são possíveis, libertando o leitor de seu contexto estreito e desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor de transformações históricas; 6) porque a poesia capta níveis de percepção, de fruição e de expressão da realidade que outros tipos de texto não alcançam. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 27-8)

Como visto, segundo a autora, não são poucas as razões para que a literatura seja ensinada. Além das práticas de leitura e escrita, a literatura permite, entre outras coisas, que a linguagem seja conhecida em seu mais alto grau de precisão, aguçando possibilidades infinitas de interpretação, bem como permite o autoconhecimento humano por meio da fruição, diferentemente de outras formas textuais. Ao lado das indicações de Perrone-Moisés, vale lembrar as considerações de Candido, que de certa forma estão implícitas na citação acima:

A literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial [...] Longe de ser um apêndice da instrução moral cívica [...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. (CANDIDO, 1972, p. 805)

Observa-se que, para Candido, a literatura ensina *como a vida*, na medida em que atua segundo a força indiscriminada da própria realidade, deixando claro que sua função educativa passa ao largo do ponto de vista estritamente pedagógico. Essa, sem dúvida, é uma razão pertinente para que a literatura seja ensinada.

As razões apontadas por Perrone-Moisés e Antonio Candido parecem suficientes para a defesa do ensino da literatura. Resta ao professor em formação ter conhecimento sobre elas. Assim, a partir de estudos teóricos e de intensas discussões a respeito, as disciplinas

pedagógicas específicas da didática da literatura poderiam proporcionar essas duas discussões, do que seja a literatura e da razão para ensiná-la, como ponto de partida para futuras reflexões e ações do professor de literatura em formação.

O terceiro *saber essencial* corresponde ao modo *como* ensinar a literatura na educação básica. Vale destacar que esse *como* aqui proposto não será abordado do ponto de vista metodológico, ou seja, não serão apontadas alternativas ou propostas metodológicas, pois, considerando que uma única metodologia não daria conta de envolver todas as facetas da literatura, faz-se apropriada uma discussão mais abrangente.

A discussão que envolve o *como* ensinar literatura é bastante ampla e, no Brasil, é possível encontrar uma série de propostas metodológicas para esse fim. No entanto, na perspectiva deste trabalho, esse *como* deve, antes de qualquer opção metodológica, ser associado aos outros dois *saberes essenciais* apresentados acima. Ora, se a literatura é entendida tal qual Candido a define, como instrumento de humanização do homem, e se as razões para ensiná-la podem ser as indicadas por Perrone-Moisés, em consonância com Candido, faz-se necessário discutir no âmbito da universidade quais são as alternativas e os possíveis caminhos para que o docente, em sua futura atuação nas escolas básicas, possa conduzir seus alunos para essas descobertas.

A discussão poderia partir, por exemplo, de considerações como as do pesquisador e professor francês Daniel Pennac, no livro *Como um romance* (1993), ao lado de outras referências, não como caminho a ser acriticamente seguido, mas como meio de estimular a reflexão dos docentes em formação sobre a necessidade de sistematização nas aulas de literatura. A discussão do *como* deveria contemplar ainda as orientações governamentais para o ensino da literatura na educação básica, não da forma como vem sendo feita, mas de modo crítico e contestador, a fim de que os docentes em formação tenham uma visão clara e bem formulada do que se espera dele em futuro próximo nas salas de aula, e de que forma eles podem intervir, por meio de suas práticas, para melhor estruturar o ensino da literatura na educação básica.

Por fim, como quarto *saber essencial*, sugere-se o *saber vivenciado*. Em outras palavras, o ensino seria mais produtivo e mais eficiente se os outros três *saberes* estivessem relacionados às experiências reais dos professor em formação em escolas básicas. Essas disciplinas, vinculadas ou não aos estágios obrigatórios, deveriam contemplar experiências na educação básica, de modo que os docentes em formação pudessem entrar em contato com a realidade comum às salas de aula, não apenas por leituras feitas sobre o tema, mas pela

própria experiência. Assim, seria possível diagnosticar alguns problemas com o intuito de propor alternativas mais eficientes.

No que diz respeito aos estágios obrigatórios, vale destacar que, em geral, eles ocorrem prioritariamente na área de língua portuguesa, a partir de disciplinas como a Prática de ensino de Língua Portuguesa. Ainda é incomum verificar estágios específicos em literatura, mesmo que o curso de Letras habilite para a docência nesta área, tanto pela ausência de disciplinas específicas na graduação quanto pelo currículo da educação básica que, salvo poucas exceções, atribui à disciplina de língua portuguesa a responsabilidade de abordar a literatura. Como visto na pesquisa descrita no capítulo terceiro, ainda são poucas as instituições que ofertam disciplinas específicas da didática da literatura na graduação. Das disciplinas localizadas em instituições públicas somente uma disciplina direcionava-se ao estágio específico em literatura, sendo ela a disciplina de Prática de Ensino de Literatura, ofertada pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Diante disso, entende-se pertinente que a universidade crie condições para que o diálogo com a escola ocorra também no que diz respeito ao ensino da literatura, de modo mais específico e pontual.

A junção dos quatro *saberes essenciais* aqui propostos pode resultar numa formação mais coerente do professor de literatura. Isso, entretanto, não significa que sejam as únicas alternativas para uma disciplina pedagógica específica da didática da literatura. Lembrando que essa discussão deve ser posterior ao estudo da estrutura do curso e à definição de seus objetivos, bem como à reformulação das disciplinas teóricas, de modo que os conteúdos ou as funções atribuídos às disciplinas de didática da literatura devam, do mesmo modo, ser definidos a partir de ampla discussão no meio acadêmico e escolar.

Nesse sentido, e a partir de todas as questões levantadas por esse tópico, não se pretende pré-definir modelos ou funções de uma ou outra disciplina; antes, o que se objetiva em primeira instância é que as reflexões feitas até o momento possam contribuir de alguma forma para o despertar da universidade para a sua responsabilidade, uma vez que ela é formadora de professores. A esse respeito, são convenientes as considerações de Perrone-Moisés quando afirma que à universidade cabe a crítica, mas também as propostas para modificação da realidade:

As inquietações e queixas dos universitários deveriam, entretanto, encaminhá-los para análises e propostas referentes à raiz de seus problemas docentes. É uma verdade e um lugar-comum dizer que a maior função dos cursos de Humanidades (Letras e Ciências Humanas) é a função crítica. [...] Mas a atitude crítica, salutarmente mantida e incentivada, sobretudo num país que conheceu, em passado recente, vinte anos de regime autoritário,

permanece solitária e quase inócua se ela não for acompanhada de propostas concretas para alterar um estado de coisas criticável. Da Universidade, esperam-se críticas, mas também propostas. E é nesse ponto que verificamos certo comodismo, e até mesmo certa arrogância na conduta dos professores universitários, entre os quais me incluo. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 19)

Desse modo, as reflexões propostas por este tópico enfatizam a urgência de que a universidade, mais especificamente o curso de Letras, proponha alternativas para que o quadro diagnosticado como precário quanto à formação do professor de literatura seja alterado, entendendo que somente a abertura para o diálogo e a participação dos três níveis de ensino nesse processo poderão, efetivamente, possibilitar melhorias no ensino da literatura e na formação de leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento da pesquisa foi visto que o ensino de literatura em vigor nas escolas brasileiras contemporâneas é resultado de um sistema composto por, no mínimo, quatro esferas: o processo histórico de escolarização da literatura, a trajetória dos cursos de Letras, a dissonância entre as propostas governamentais e a organização dos currículos desses cursos e a incipiência de uma concepção de ensino de literatura que priorize a leitura do texto literário.

A partir desse contexto, a pesquisa buscou evidenciar, por meio da revisão bibliográfica, o modo como o tema da formação do professor de literatura em cursos de Letras é pouco abordado no meio acadêmico dessa área. Além disso, tendo como base currículos dos cursos de Letras dos estados de São Paulo e Paraná, revelou também a falta de espaço nos cursos para discussões acerca da literatura, das razões para ensiná-la, das diferentes formas de ensiná-la, bem como a ausência de diálogo entre a universidade e as escolas no que diz respeito especificamente ao ensino da literatura.

Por fim, o trabalho discutiu possíveis caminhos para que os cursos de Letras sejam repensados, de modo que possam contribuir efetivamente para a formação do professor de literatura e, assim, cumprir sua responsabilidade perante os problemas identificados não apenas na universidade, mas, sobretudo, na educação básica.

Mediante o que foi exposto acerca da escolarização da leitura literária, é possível afirmar que o desinteresse dos alunos, comum a partir do ensino fundamental e intensificado no ensino médio, está diretamente relacionado à falta de conexão entre o que a escola propõe e o que lhes é necessário. Sem se dar conta disso, a escola continua alimentando a formação de não-leitores e, por extensão, a formação de cidadãos não-críticos, não-conscientes, não-emancipados. Isso porque, ao conceber a literatura apenas com um componente curricular a ser estudado com vista ao reconhecimento de características textuais, períodos literários e principais autores, ela reforça o rompimento entre a leitura literária e o aluno. Talvez, se a literatura na educação básica fosse autorizada a articular-se a partir do gosto, do prazer, do lúdico, fazendo uso da sistematização para esse fim, os resultados positivos poderiam ser subsequentes.

No que se refere à trajetória dos cursos de Letras no Brasil, ficou evidente que sua constituição está diretamente associada a outras duas situações: a origem da universidade, no contexto universal, e a trajetória das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras, no contexto

brasileiro. Claro está que o compromisso da universidade é com o saber, mas vale lembrar que Zilberman, entre outros, chamou a atenção para o compromisso também com o ensino, uma vez que é nas salas de aula que o saber é difundido. No mesmo sentido, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, no Brasil, experimentaram oposições ideológicas desde sua criação. Desse modo, a dicotomia entre “saber” e “ensino” tem sua origem no próprio bojo da universidade, o que faz pensar que a falta de identidade dos cursos de Letras, destacada por Lajolo, é fruto desse conflito que ainda hoje se faz presente.

Diante dessas indefinições, a legislação se posicionou e, em confronto direto com a ideologia da universidade, mostrou-se radical quanto aos objetivos dos cursos de licenciatura: a formação de professores para a educação básica. Entretanto, as recomendações legais acerca da formação de professores ainda estão longe de alcançar os currículos acadêmicos. Justamente por entender que seu compromisso é com o saber, a universidade apresenta forte resistência em repensar seus currículos de modo a contemplar a formação didática de professores. Prova disso é o descaso comum com que trata de assuntos voltados ao ensino. É contraditório que em instituições de ensino superior que ofertam cursos de licenciatura, com destaque ao curso de Letras, uma efetiva preocupação com a formação teórico-prática dos futuros professores exista apenas de forma incipiente.

No que diz respeito às concepções de literatura, ficou evidente que o reducionismo escolar em se pensar a literatura como objeto de estudo estanque é insuficiente para abranger suas múltiplas facetas. O destaque à concepção de literatura defendida por esse trabalho objetivou refletir sobre as lacunas na formação do professor. Advindo de um meio social e cultural no qual a leitura é praticamente inexistente, o graduando encontra, no nível superior, pouco espaço para refletir sobre a literatura a partir do contato efetivo com os livros, bem como para refletir sobre os resultados da leitura literária e sua contribuição para a formação de cidadãos.

A revisão bibliográfica empreendida no primeiro capítulo teve como objetivo revelar o descompasso, ao menos quantitativo, entre as publicações sobre o ensino da literatura e as publicações sobre a formação do professor de literatura, o que pode indicar certa omissão da universidade no que diz respeito à sua responsabilidade como formadora de professores. Além disso, a breve apresentação das obras, mapeando as ideias principais em cada uma delas, permitiu, de maneira inesperada, outras duas conclusões.

A primeira diz respeito ao teor das discussões que envolvem o tema literatura e ensino. Com uma grande diversidade de enfoques, fica a impressão ao leitor de que ainda hoje não se tem claro o que é a literatura e quais os caminhos para a sua abordagem em sala de

aula. Em outras palavras, fica a impressão de que o ponto nevrálgico da questão está em uma espécie de disputa de vozes, que permeiam menos o ensino que as concepções acadêmicas. O resultado é um emaranhado de concepções que buscam, sem sucesso aparente, responder à perguntas como: o que é literatura? considerar ou não outras manifestações culturais como instrumento para o ensino da literatura? qual o lugar dos clássicos? quais os caminhos para a formação do leitor? quem, afinal de contas, é esse leitor? o leitor tem direito à voz? Evidentemente, cada uma das publicações aborda de uma forma ou de outra essas questões, e as pesquisas parecem buscar um ponto comum. Entretanto, na busca por uma mesma língua, que responda a essas questões todas, fica o sentimento de que o que resta é a língua de Babel.

Outro fato preocupante, mencionado aqui apenas como hipótese para futuras pesquisas, uma vez que não é objeto do trabalho, refere-se ao cuidado com a maturidade das publicações. Nas últimas décadas houve um crescimento considerável de publicações que tratam do ensino da literatura no contexto brasileiro, sobretudo em formato de coletânea de artigos de diferentes pesquisadores. Entretanto, a rápida sondagem nesse território não permite saber em que medida essas publicações são efetivamente relevante ou apenas refletem a realidade posta ao ensino superior contemporâneo: aquela realidade definida por Candido como uma preocupação excessiva dos docentes universitários em formar o próprio currículo, preocupação essa resultante da dinâmica e das cobranças que assombram todos os docentes do ensino superior brasileiro. Esse fato torna-se preocupante porque retira de cena o objeto da pesquisa, nesse caso a melhoria do ensino de literatura nas escolas, para alimentar um sistema fechado na própria universidade.

A segunda conclusão baseada no estudo das obras, que na perspectiva do presente trabalho é a mais alarmante e, talvez, a mais preocupante, diz respeito à omissão explícita da academia quanto à formação do professor de literatura. Ora, inúmeras publicações foram apresentadas neste trabalho, e salvo uma minoria, que por vezes passa despercebida, todas parecem ignorar o fato de que a forma como a literatura é trabalhada na escola, em grande parte, é fruto da maneira como é concebida na universidade. O mais interessante é que os pesquisadores que vão a campo para colher dados sobre a postura do professor, as metodologias utilizadas, a carência da leitura literária na escola, são aqueles que participam diretamente da formação desse professor. É estranho constatar que, em meio a tantos debates sobre o ensino da literatura, as discussões se limitem a conceitos, a métodos e à sala de aula, sem demonstrar preocupação significativa com a formação do professor, problema tão evidenciado pelas análises.

Claro está que as publicações sobre o tema literatura e ensino representam avanços significativos no que diz respeito ao tratamento dispensado à literatura na educação básica, lembrando que até a década de 70 o tema não era sequer mencionado. Seria equivocado desconsiderar as contribuições de todos os envolvidos no debate, desde os primórdios na década de 80 até o presente momento, uma vez que as publicações, em geral, comungam do desejo de mudança e de formar no Brasil a cultura da leitura literária.

Nesse sentido, as obras constroem um acervo de informações sobre a história do ensino da literatura no Brasil, ora mapeando a realidade das escolas e a didática dos professores, ora buscando diagnósticos que fundamentem a atuação do professor em sala de aula, ora propondo alternativas metodológicas ao professor atuante a fim de solucionar, ou estancar, um problema já instaurado, de modo que nas últimas três décadas o tema deixou de ser ignorado e passou a ser evidenciado em diferentes esferas da sociedade.

Entretanto, se por um lado as pesquisas comprovam as carências do ensino da literatura na escola, por outro deixam uma lacuna quanto à parcela de responsabilidade dos cursos de formação de professores de literatura, mais especificamente dos cursos de Letras. A afirmativa pode ser comprovada pelo número reduzido de publicações que tratam da questão da formação do professor de literatura. No contexto brasileiro, o que se encontra são discursos isolados, cá ou lá. Também chama a atenção o fato comum de que muitos pesquisadores, ao abordarem outras questões pertinentes ao ensino da literatura, demonstram preocupação com as condições de formação do professor e, por vezes, dedicam um parágrafo para essa denúncia, mas, não raro, lançam a discussão para “pesquisas futuras”.

A pesquisa empreendida nos estados de São Paulo e Paraná, que teve como objeto o levantamento das matrizes curriculares de todos os cursos de Letras dos dois estados a fim de localizar disciplinas específicas da didática da literatura, revelou que se a omissão da universidade acerca da formação do professor de literatura ocorre em sua produção científica, ocorre, também, na constituição do currículo dos cursos. Os números revelam o baixo índice de componentes voltados para a didática de literatura nos currículos de graduação em Letras, de modo que de todos os cursos ofertados nos dois estados, apenas vinte por cento deles, aproximadamente, oferecem esse componente. Além disso, a apreciação de programas de ensino dessas poucas disciplinas encontradas, com recorte nas instituições públicas dos dois estados, revela, ainda, que a eventual existência de componentes didáticos da literatura não significa, contudo, amadurecimento do tema na universidade.

Se por um lado o curso de Letras sofre de uma dicotomia que gera sua indefinição entre formar intelectuais desinteressados de carreiras específicas e formar professores para a

educação básica, conforme foi visto no tópico 2.4, por outro as discussões que tratam do ensino da literatura com base nas orientações governamentais para os cursos de licenciatura apontam para a necessidade de se repensar a formação do professor. A dicotomia da universidade não pode reservar a ela uma zona de conforto, eximindo-a de um posicionamento mais claro diante dessa realidade que se esboça à sua frente. Antes, compete à universidade a crítica e a ação perante os problemas estruturais já identificados. Isso, entretanto, até o momento, não tem sido feito, ao menos de forma substancial.

Das primeiras discussões sobre os problemas do ensino da literatura até o presente momento, decorreram mais de três décadas, nas quais, além de identificados os problemas internos à universidade, surgiram também as orientações governamentais que apontam para a formação do professor. Se isso não significa tempo suficiente para uma mudança efetiva, significa, certamente, tempo excedente para que algumas iniciativas pudessem ser percebidas.

Diante desse cenário, o trabalho discorreu, ainda, sobre algumas medidas que poderiam ser tomadas pelos cursos de Letras para dar início ao processo de reformulação que se faz tão urgente. No capítulo quarto, vimos que uma reforma geral dos cursos de Letras requer mais que a substituição, exclusão ou simples inserção de determinadas disciplinas. Antes, requer esforços maiores e mais substanciais, os quais envolvem um profundo estudo do passado para se pensar em alternativas para o futuro, sobretudo no que diz respeito aos objetivos do curso de Letras e do caminho a ser seguido para alcançá-los.

Sobre esse aspecto, sugerimos o repensar da formação do professor de literatura partindo da própria literatura. Ou seja, o professor de literatura deve, em primeiro lugar, saber o que ela é, como ela atua na formação do cidadão, como ela pode contribuir para a formação da personalidade humana e, por conseguinte, para o equilíbrio social, para a emancipação, para a abertura das mentes, enfim, para situações que ultrapassem a mecânica tradicional do ensino. Assim, seria necessário que os cursos de licenciatura em Letras despertassem para sua responsabilidade de formação de professores, de modo que, em harmonia com a legislação, repensassem seus currículos e criassem condições para que esse professor, após saber *o que é* a literatura, compreendesse também as *razões para ensiná-la*, como ensiná-la, e pudesse, ao lado desses saberes, *vivenciar*, por meio do diálogo entre a universidade e a escola, experiências reais de ensino da literatura na educação básica. A junção desses fatores, certamente, contribuiria para resultados positivos no panorama do ensino da literatura.

Encerrando com Micheline M. Lage, interlocutora direta, e quase isolada, desse trabalho, sobretudo no que diz respeito os estudos contemporâneos empreendidos sobre o

tema em programas de pós-graduação, é possível afirmar que nós, professores acadêmicos, “precisamos conversar”:

[...] para reverter o atual quadro de crise no ensino da Literatura, precisamos conversar. As faculdades de Letras têm que refletir a respeito do que consiste ensinar/estudar literatura e por que ensinar/estudar literatura nos Cursos de Letras. É importante que respondam à pergunta: ensinar/estudar literatura para quem e como? Para isso, são bem-vindos consensos a respeito das prioridades dos alunos que se tornarão professores da Educação Básica. (LAGE, 2010, p. 208)

Se hoje o que temos à disposição sobre o tema formação de professores de literatura são apenas vozes ainda isoladas, pretendemos que o presente trabalho contribua, de alguma forma, para que gradativamente essas vozes sejam mais numerosas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. (Série novas perspectivas, 27).

AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice A. P. (Orgs.). *Territórios da leitura: da literatura aos leitores*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Apelo aos meus dessemelhantes em favor da paz. Viola de Bolso. In: _____. *Carlos Drummond de Andrade: poesia completa e prosa*. 3.ed. rev. e mod. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1973.

ANDRADE, Ludimila Thomé de. *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e saberes*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. (coleção linguagem e educação).

BARBOSA, Maria Helena S.; BECKER, Paulo. (Orgs.). *Questões de literatura*. Passo Fundo: UPF, 2003. (série jornadas literárias).

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras (e outros)*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em 4 de jan. de 2011a.

_____. Ministério da Educação. *Lei de diretrizes e bases da educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 4 de jan. de 2011b.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 009 de 2001*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/00901formprof.pdf>> Acesso em 19 de jan. de 2011c.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 1 de 2002*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 19 de jan. de 2011d.

_____. Ministério da educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em 19 de fev. de 2011e.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598:publicacoes&catid=195:seb-educacao-basica>. Acesso em 19 de fev. de 2011f.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 18 de fev. de 2011g.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAMPOS, Maria Inês Batista. *Ensinar o prazer de ler*. 3.ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2005.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciências e Cultura*, São Paulo, v.24, n.9, p. 806-9, set. 1972.

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. ver e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. Professor, escola e associações docentes. *Pró-Posições*. v. 14, n. 2 (41) – maio/agosto, 2003. Disponível em: < www.proposicoes.fe.unicamp.br/.../41-diversoeprisa-candidoa.pdf>. Acesso em: 10 de out. de 2011.

CASTANHO, A. P. B. *A formação do professor e seus reflexos nas aulas de literatura*. Jacarezinho, 2009. Monografia. (Especialização em Estudos Linguísticos e Literários) – Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP.

CEIA, Carlos. Ser professor de literatura. In: MELLO, Cristina e outros (Org). *Didática da língua e literatura em Portugal: contextos de emergências, condições de existência e modos de desenvolvimento*. Atas do I Encontro Nacional da SPDLL, 2000.

CEREJA, W. Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000. (série nova consciência).

_____. Ótica da complexidade – a articulação dos saberes. Disponível em:<edgarmorin.sescsp.org.br/arquivo/download/.../Nely_02.doc>. Acesso em: 29 de set. de 2010.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2.ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2006. (série literatura e educação).

FARIA, Maria Alice. *Parâmetros Curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto, 1999.

FRANCHETTI, Paulo. Ensinar literatura para quê?. Disponível em: <<http://maisdesenredos.blogspot.com/2011/01/ensinar-literatura-para-que.html>>. Acesso em: 15 de fev. de 2012.

LAJOLO, Marisa. No Jardim das Letras, o pomo da discórdia. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio36.html>>. Acesso em: 20 de set. de 2011.

_____. A formação do professor e a literatura infanto-juvenil. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p029-034_c.pdf>. Acesso em: 10 de fev. de 2005.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6.ed. 10. Imp. São Paulo: Ática, 2005.

_____. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7.ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1986.

_____. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

_____; ZILBERMAN, Regina. (Orgs.). *A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

LAGE, Micheline Madureira. *Ensino, literatura e formação de professores na educação superior: retratos e retalhos da realidade mineira*. Belo Horizonte, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais.

LEAHY-DIOS, Cyana (Org.); MENEZES, Claudia Lage Flores (colab.). *Língua e literatura: uma questão de educação?*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEITE, Lígia Chiappini M. *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARTHA, Alice A. P. (Org.). *Leitor, leitura e literatura: teoria, pesquisa e prática: conexões*. Maringá: Eduem, 2008.

MAZANATTI, Vera Lucia. *Ensino de literatura brasileira em Cursos de Letras e formação de professores: entre os discursos e as práticas*. Londrina, 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. *História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições*. Londrina, 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina.

PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy A. M.; PAULINO, Graça; MACHADO, Maria Zélia V. (Orgs.). *No fim do século: a diversidade*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2000. (série literatura e educação).

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFGM, 2003. (série literatura e educação).

PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005. (série literatura e educação).

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. (Orgs.). *Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus*. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê, 1994.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERRONE-MOISÉS, Leila. *Literatura para todos. Literatura e Sociedade*. USP/FFLCH/DTLLC, N. 9. São Paulo: 2006.

PINHEIRO, Helder; NÓBREGA, Marta. (Orgs.). *Literatura: da crítica à sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2006.

PINHEIRO, Helder; PEREIRA, J. A.; SILVA, M. V. da; et al. (Orgs.). *Literatura e formação de leitores*. Campina Grande: Bagagem, 2008.

ROCCO, Maria T. Fraga. *Literatura/Ensino: uma problemática*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1992.

RÖSING, Tânia M. K. *Ler na escola: para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. (Série Novas Perspectivas, 28).

SANTOS, Maria Ap. P. S. dos. et al. (Org.). *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004. (Série literatura e educação).

SARAIVA, Juracy A.; MuGGE, Ernani [et. al.]. (Orgs.). *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Márcia Tavares; RODRIGUES, Etienne Mendes. (Orgs.). *Caminhos da leitura literária: propostas e perspectivas de um encontro*. Campina Grande: Bagagem, 2009.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2.ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2006. (série literatura e educação).

SOUZA, Renata Junqueira. (Org.). *Caminhos para a formação de leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria T. (Orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

VIEIRA, Alice. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo: EPU, 1989.

ZAPPONE, M. H. Y. . Estética da Recepção. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Orgs.). *Teoria Literária: Abordagens Histórias e Tendências Contemporâneas*. 2.ed. Maringá: EDUEM, 2005, v. 1, p. 153-62.

ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7.ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1986.

_____. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

_____; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

_____; SILVA, Ezequiel Teodoro. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. (Série contrapontos)

ANEXOS – PROGRAMAS DE ENSINO

ANEXO A – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP/Campus de Araraquara

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS CAMPUS DE ARARAQUARA

PROGRAMA DE ENSINO

Curso: Letras
Modalidade: Bacharelado/Licenciatura Plena
Departamento Responsável: Literatura

Identificação da Disciplina
Código: LTE9958
Nome da Disciplina: LITERATURA NA SALA DE AULA
Sequencia Aconselhada: 4º ano - 2º semestre
(X) Obrigatória () Optativa
Pré-requisito: Não há
Crédito: 02 Carga Horária total: 30 h
Teórica: 30 h Prática:
Número máximo de alunos por turma: 65

Objetivos
Levar o aluno a refletir criticamente sobre a literatura infanto-juvenil; e a literatura no ensino; conhecer a obra de escritores consagrados e discutir experiências didáticas.

Conteúdo Programático
1. Literatura infanto-juvenil: questões. 2. O cânone da literatura infantil e juvenil. 3. O cânone da literatura no ensino.

Metodologia de Ensino
Aulas expositivas / Análise e interpretação de textos literários / Seminários Temáticos.

Bibliografia
PIAGET, J. Linguagem e pensamento da criança. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961. MEIRELLES, C. Ou isto ou aquilo. In: Obra Poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

- _____. Problemas de Literatura Infantil. São Paulo: Summus, 1979.
- COELHO, B. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1989.
- GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. Cascavel: ASSOESTE, Campinas: UNICAMP, 1984.
- ZILBERMAN, R. (Org.). Leitura em crise na escola: alternativas do professor. Porto Alegre: Globo, 1988.
- COELHO, N.N. O conto de fadas. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira (1882-1982). São Paulo: Quíron, 1983.
- _____. A literatura infantil: história-análise. São Paulo: Quíron, 1981.
- SCORSI, R.A. A criança e o fascínio do mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- _____. O mistério do coelho pensante. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- _____. A mulher que matou os peixes. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- _____. A vida íntima de Laura. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. Literatura Infantil Brasileira: história & histórias. São Paulo: Ática, 1984.
- ABRAMOVICH, F. O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo: Summus, 1983.
- _____. Literatura Infantil - gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.
- CADEMARTORI, L. O que é literatura infantil? São Paulo: Brasiliense, 1986.
- JESUALDO. A Literatura Infantil. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1980.
- PERROTTI, E. O texto sedutor na literatura infantil. São Paulo: Ícone, 1986.
- ECO, U. & BONAZZI, M. Mentiras que parecem verdades. São Paulo: Summus, 1980.

Critérios de avaliação de aprendizagem e atividades de recuperação
--

Provas dissertativas e seminários

Atividades de recuperação: estudos orientados

Ementa

Uma reflexão crítica sobre a literatura infanto-juvenil

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA

PROGRAMA DE ENSINO

Curso: Letras
Modalidade: Bacharelado/Licenciatura Plena
Departamento Responsável: Literatura

Identificação da Disciplina
Código: LTE9974 (disciplina de PCC – Prática como Componente Curricular)
Nome da Disciplina: ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA E LITERATURA V
Sequência Aconselhada: 4º ano - 1º semestre
(X) Obrigatória () Optativa
Pré-requisito: Não há
Crédito: 05 Carga Horária total: 75 h
Teórica: 30 h Prática: 45 h
Número máximo de alunos por turma: 65

Objetivos
Capacitar o aluno para a prática pedagógica da literatura na sala de aula. Levar o aluno a refletir criticamente sobre práticas pedagógicas da literatura no ensino fundamental e médio, em seus vários aspectos: literatura brasileira; literatura portuguesa; conceitos teóricos gerais da literatura; literatura infantil e juvenil.

Conteúdo Programático
1. Aspectos da teoria da literatura no ensino fundamental e médio; 2. Literatura infantil e juvenil: questões gerais; 3. O cânone da literatura no ensino fundamental e médio.

Metodologia de Ensino
Aulas expositivas / Análise e interpretação de textos literários e teóricos / Levantamento e discussão do problema em livros didáticos (e apostilas) do ensino fundamental e médio / Seminários temáticos / Pesquisa de campo.

Bibliografia
ABRAMOVICH, F. O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo: Summus, 1983. BERALDO, A. Trabalhando com poesia. São Paulo: Ática, 1990, 2v. BORDINI, M. G., AGUIAR, V, T. de. Literatura: a formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. BOSI, A. Os estudos literários na era dos extremos. Rio de Janeiro: São Paulo, 1994. CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1982. p. 235-63. _____. A literatura e a formação do homem. Ciência e cultura, v. 9, n. 24, p. 803-808, 1972. COELHO, B. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1989.

- COELHO, N. N. O ensino da literatura. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- _____. Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira. S. Paulo: Edusp, 1995.
- _____. O conto de fadas. São Paulo: Ática, 1987.
- CHIAPPINI, L. (Coord.). Aprender e ensinar com textos. São Paulo: Cortez, 1997. 3v.
- ECO, U. Leitura do texto literário. Lisboa: Presença, 1979.
- ECO, U. & BONAZZI, M. Mentiras que parecem verdades. São Paulo: Summus, 1980.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1982.
- GERALDI, W.J. (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2004.
- GREGOLIN, M. do R. V., LEONEL, M. C. M. (Org.). O que quer o que pode esta língua. Brasil/Portugal; o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara: FCL – Unesp, 1997.
- ISER, W. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Tradução J. Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KLEIMAN, A. B. oficina de leitura: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2004b.
- LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. Literatura Infantil Brasileira: história & histórias. São Paulo: Ática, 1984.
- MAGNANI, M. do. R. M. Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MEIRELES, C. Problemas de Literatura Infantil. São Paulo: Summus, 1979.
- PIAGET, J. Linguagem e pensamento da criança. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- SNYDERS, G. Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- SILVA, E. T. da. Elementos de uma pedagogia da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 2003^a.
- VIEIRA, A. O prazer do texto: perspectiva para o ensino de literatura. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- VYGOTSKI, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ZILBERMAN, R. (Org.). Leitura em crise na escola; alternativas do professor. Porto Alegre: Globo, 1988.
- _____, SILVA, E. T. Literatura e pedagogia. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Critérios de avaliação de aprendizagem e atividades de recuperação
--

Provas dissertativas e seminários.

Atividades de recuperação: estudo orientado

Ementa

Reflexão crítica sobre a prática da literatura no ensino fundamental e médio.

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA

PROGRAMA DE ENSINO

Curso: Letras
Modalidade: Bacharelado/Licenciatura Plena
Departamento Responsável: Literatura

Identificação da Disciplina
Código: LTE9982 (disciplina de PCC – Prática como Componente Curricular)
Nome da Disciplina: ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA E LITERATURA VI
Sequência Aconselhada: 4º ano - 2º semestre
(X) Obrigatória () Optativa
Pré-requisito: Não há
Crédito: 04 Carga Horária total: 60 h
Teórica: 30 h Prática: 30 h
Número máximo de alunos por turma: 65

Objetivos
Capacitar o aluno para a prática pedagógica da literatura na sala de aula. Levar o aluno a refletir criticamente sobre práticas pedagógicas da literatura no ensino fundamental e médio, em seus vários aspectos: literatura brasileira; literatura portuguesa; conceitos teóricos gerais da literatura; literatura infantil e juvenil.

Conteúdo Programático
1. Aspectos da literatura brasileira no ensino fundamental e médio; 2. Aspectos da literatura portuguesa no ensino fundamental e médio; 3. O cânone da literatura no ensino fundamental e médio.

Metodologia de Ensino
Aulas expositivas / Análise e interpretação de textos literários e teóricos / Levantamento e discussão do problema em livros didáticos (e apostilas) do ensino fundamental e médio / Seminários temáticos / Pesquisa de campo.

Bibliografia
ABRAMOVICH, F. O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo: Summus, 1983. BERALDO, A. Trabalhando com poesia. São Paulo: Ática, 1990, 2v. BORDINI, M. G., AGUIAR, V, T. de. Literatura: a formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. BOSI, A. Os estudos literários na era dos extremos. Rio de Janeiro: São Paulo, 1994. CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1982. p. 235-63. _____. A literatura e a formação do homem. Ciência e cultura, v. 9, n. 24, p. 803-808, 1972. COELHO, B. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1989.

- COELHO, N. N. O ensino da literatura. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.
- _____. Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira. S. Paulo: Edusp, 1995.
- _____. O conto de fadas. São Paulo: Ática, 1987.
- CHIAPPINI, L. (Coord.). Aprender e ensinar com textos. São Paulo: Cortez, 1997. 3v.
- ECO, U. Leitura do texto literário. Lisboa: Presença, 1979.
- ECO, U. & BONAZZI, M. Mentiras que parecem verdades. São Paulo: Summus, 1980.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1982.
- GERALDI, W.J. (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2004.
- GREGOLIN, M. do R. V., LEONEL, M. C. M. (Org.). O que quer o que pode esta língua. Brasil/Portugal; o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas. Araraquara: FCL – Unesp, 1997.
- ISER, W. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Tradução J. Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KLEIMAN, A. B. oficina de leitura: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2004b.
- LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. Literatura Infantil Brasileira: história & histórias. São Paulo: Ática, 1984.
- MAGNANI, M. do. R. M. Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MEIRELES, C. Problemas de Literatura Infantil. São Paulo: Summus, 1979.
- PIAGET, J. Linguagem e pensamento da criança. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.
- SNYDERS, G. Alunos felizes: reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- SILVA, E. T. da. Elementos de uma pedagogia da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 2003^a.
- VIEIRA, A. O prazer do texto: perspectiva para o ensino de literatura. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.
- VYGOTSKI, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ZILBERMAN, R. (Org.). Leitura em crise na escola; alternativas do professor. Porto Alegre: Globo, 1988.
- _____, SILVA, E. T. Literatura e pedagogia. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Critérios de avaliação de aprendizagem e atividades de recuperação
--

Provas dissertativas e seminários.

Atividades de recuperação: estudo orientado

Ementa

Reflexão crítica sobre a prática da literatura no ensino fundamental e médio.

ANEXO B – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO CARLOS

PLANO DE ENSINO CONSOLIDADO

Seção 1. Caracterização complementar da turma/disciplina

Turma/Disciplina: 064246 – A – LITERATURA E ENSINO	2008/1
---	---------------

Professor Responsável:

Objetivos Gerais da Disciplina
REFLETIR SOBRE OS VÁRIOS MÉTODOS DE ENSINO DAS LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. EXERCITAR O ENSINO DOS VÁRIOS MÉTODOS DE ANÁLISE DO TEXTO LITERÁRIO. FAMILIARIZAR O ALUNO COM AS TÉCNICAS DE ELABORAÇÃO DE PLANOS DE ENSINO. EXERCITAR A REFLEXÃO SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS PARA LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. IMPLEMENTAR A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
Ementa da Disciplina
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.

Número de Créditos			
Teóricos	Práticos	Estágio	Total
2	2	0	4

Requisitos da Disciplina
(063240 OU 061565) E (064203 OU 061689)
Co-Requisitos da Disciplina

Caráter de Oferecimento

Seção 2. Desenvolvimento da Turma/Disciplina

☐	Marcar se a turma/disciplina estiver cadastrada no PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação de Docente)
--------------------------	---

☐	Marcar se nesta turma, neste Ano/Semestre, estiver acontecendo um estágio do PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação de Docente)
--------------------------	---

Requisito Recomendado (aos alunos da graduação)
--

Tópicos/Duração

- | |
|--|
| <p>1) ASPECTOS NORTEADORES DA DISCIPLINA:</p> <p>1.1) Definição e abordagens da Literatura (6h);</p> <p>1.2) Tratamento temático em textos literários (6h);</p> <p>2) A LITERATURA E AS LEIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA:</p> <p>2.1) A LDB e os PCNs (6h);</p> <p>2.2) A Lei 10369/2003 (6h);</p> <p>3) A LITERATURA NAS DIFERENTES FASES EDUCACIONAIS:</p> <p>3.1) O ensino das Literaturas no Ensino Fundamental (6h);</p> <p>3.2) O ensino das Literaturas no Ensino Médio (6h);</p> <p>4) MATERIAIS DIDÁTICOS E PARA-DIDÁTICOS:</p> <p>4.1) Adequação de títulos de catálogos e adoção (6h);</p> <p>4.2) Coesão e coerência nos conteúdos programáticos (6h);</p> <p>5) INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO:</p> <p>5.1) Metodologia em aula e avaliação escrita (6h);</p> <p>5.2) Os exames oficiais de vestibulares (6h).</p> <p>TOTAL: 60 horas</p> |
|--|

Objetivos Específicos

Proporcionar ao aluno, a possibilidade de 1. Compreender a natureza do objeto de estudo para a realização do processo ensino / aprendizagem; 2. Refletir sobre as possibilidades de realização do ensino da disciplina nos diferentes níveis de ensino; 3. Estabelecer parâmetros programáticos para o ensino da disciplina; 4. Reconhecer a importância de determinados pedagógicos no processo ensino / aprendizagem das literaturas de língua portuguesa nos diferentes níveis escolares.

Estratégias de Ensino

1. Aula expositiva; 2. Análise de obras programas, obras didáticas e para-didáticas; 3. Análise comparativa de obras a serem adotadas em diferentes níveis; 4. Seminários orientados.
--

Atividades dos Alunos

1. Leitura, resenha crítica e participação em discussões e debates; 2. Organização e apresentação de seminários; 3. Realização de relatórios de seminários; 4. Realização de provas.

Recursos a serem utilizados

São necessários os seguintes materiais: 1) micro computador;
--

- 2) papel sulfite;
- 3) transparências;
- 4) retroprojektor e tela;
- 5) DVDs e CDs;
- 6) aparelhos áudio-visuais reprodutores de DVD e CD;
- 7) data show;
- 8) xerox.

Materiais trazidos pelo professor e pelos alunos para complementação dos conteúdos do curso, a saber: livros didáticos de literaturas de língua portuguesa, livros para-didáticos e catálogos de diferentes editoras.

Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos alunos

provas, trabalhos individuais ou em grupo, participação, trabalhos extra-classe, seminários, relatórios, exercícios, etc.

1. Trabalhos temáticos (valor: 0 a 10) - data de entrega: 07/05;
 2. Seminários com apresentação de relatório (valor: 0 a 10) - 31/05 data-limite para entrega dos relatórios;
 3. Prova escrita (valor 0 a 10) - data de realização: 25/06. Todas as avaliações terão o mesmo peso, a média será tirada pelo somatório e divisão aritmética das notas obtidas. Avaliação complementar: até 08/08 (primeira semana de aula do semestre seguinte) - Prova escrita individual, contemplando as principais questões abordadas ao longo do curso.
- Todas as avaliações procurarão respeitar a data de sua aplicação.

Bibliografia

Publicação (procure usar normas ABNT. A menos da formatação)

- CÂNDIDO, Antônio. Na Sala de Aula. São Paulo: Ática, 1998.
- CEIA, Carlos. Que é ser Professor de Literatura. Lisboa: Colibri, 2002.
- CEREJA, William. Ensino de Literatura. São Paulo: Atual, 2006.
- COSTA, Marta Moraes da. Metodologia do Ensino da Literatura Infantil. São Paulo: IBPEX, 2007.
- FRANTZ, Maria Helena. O Ensino da Literatura nas Séries Iniciais. UNIJUI, 2005.
- HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- LAJOLO, Marisa. O que é Literatura. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- PROENÇA FILHO, Domício. A linguagem literária. São Paulo: Ática, 1997.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. Literatura/Ensino: uma problemática. São Paulo: Ática, 1992.
- SANTOS, Joel Rufino dos. Quem ama literatura não estuda literatura. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- SARTRE, Jean-Paul. Que é a Literatura. São Paulo: Ática, 1993.
- SOUZA, Marina de Mello e. África e Brasil africano. São Paulo: Ática, 2006.
- ZINANI, Cecil J. Albert. Transformando o Ensino de Língua e Literatura. EDUCS, 2002.

Observações

(por exemplo: outras turmas em oferecimento simultâneo, distribuição de programas entre professores, disponibilidade de bibliografia, vagas de extensão, alunos especiais, etc.)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO CARLOS

PLANO DE ENSINO CONSOLIDADO

Seção 1. Caracterização complementar da turma/disciplina

Turma/Disciplina: 064246 – A – LITERATURA E ENSINO	2011/1
---	---------------

Professor Responsável:

Objetivos Gerais da Disciplina
REFLETIR SOBRE OS VÁRIOS MÉTODOS DE ENSINO DAS LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. EXERCITAR O ENSINO DOS VÁRIOS MÉTODOS DE ANÁLISE DO TEXTO LITERÁRIO. FAMILIARIZAR O ALUNO COM AS TÉCNICAS DE ELABORAÇÃO DE PLANOS DE ENSINO. EXERCITAR A REFLEXÃO SOBRE OS MATERIAIS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS PARA LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. IMPLEMENTAR A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO
Ementa da Disciplina
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.

Número de Créditos			
Teóricos	Práticos	Estágio	Total
2	2	0	4

Requisitos da Disciplina
(063240 OU 061565) E (064203 OU 061689)
Co-Requisitos da Disciplina

Caráter de Oferecimento

Seção 2. Desenvolvimento da Turma/Disciplina

☐	Marcar se a turma/disciplina estiver cadastrada no PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação de Docente)
☐	Marcar se nesta turma, neste Ano/Semestre, estiver acontecendo um estágio do PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação de Docente)

Requisito Recomendado (aos alunos da graduação)

Ser aluno de Letras

Tópicos/Duração**1-TÓPICOS /DURAÇÃO**

CONCEPÇÕES DE LEITURA, Literatura e práticas

1- Conceitos de leitura; leitura e aprendizagem; (2h)

2- Leitura e cultura; O texto e suas relações com a História.(2h)

3- Escrever para crianças e fazer literatura;. Como planejar uma aula?; (2h)

4- As várias possibilidades de leitura de um texto;;(2h)

5- Leitura ,do consumo ao diálogo; (2h)

6- A Volúpia de ler e compreender o mundo;

7- O que é semiótica? Como ler um texto semioticamente?(2)

8- Leitura de histórias em quadrinhos. Uma leitura semiótica.(2)

9- O corpo da voz no corpo de texto: experiências de leitura em sala de aula;(2 h)

10- Literatura e identidade;(2h)

11- Literatura dentro,fora e á revelia as escola.(4h)

12- Mitologia grega na Literatura Infantil (4h) ;

13- A Literatura Infanto-juvenil através dos tempos (4h);

14- Leitura e produção escrita de universitários;(2h);

15- Rodas de leitura;(4h);

16- Algumas notas a respeito do estilo de escrita...de Walter Benjamin;(4h).

17- Conceito de Literatura e indicação de leituras(2h);

18- A Infância que Clarice Lispector conta (4h);

19- O ensino de Literatura: ler e Ouvir . (4h);

20- A contação de Histórias como incentivo á leitura;(8h).

21- Total: 60h

Objetivos Específicos**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1- Promover, no aluno, a tomada de consciência crítica a respeito de seu repertório individual de leitura e o seu uso na sua prática escolar;

2- Refletir sobre os conceitos de leitura e de Literatura;

3- Discutir a realidade da sala de aula, hoje e ontem;

4- Discutir a necessidade de contextualizar a leitura e a Literatura;

5- Analisar livros didáticos;

6- Estimular o lúdico, na leitura e na Literatura;

Estratégias de Ensino**ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Leitura dos textos indicados e discussões coletivas com exposição oral e relatórios escritos em cada aula;

Retomar conceitos de Literatura e leitura aprendidos durante o curso, questionamentos e enriquecimentos;

Análise de livros didáticos; Preparação de aulas;

Preparação de material para aulas de Literatura;

Debate acerca do perfil do professor sedutor do aluno da atualidade :Um aluno novo, numa escola velha?

Preparo de material para contação de histórias.

Atividades dos Alunos

Os alunos farão: leituras dos textos indicados para discussões em sala de aula; resumos de uma página de cada tema lido para apresentação; trabalhos em grupo na sala com apresentação de resumos e discussões; trabalhos temáticos para nota; seminários, prova; complementarão as pesquisas com apresentação em data show; farão pesquisas em livros didáticos e montarão uma antologia segundo a preferência: poesias, contos , fábulas, teatro; quadrinhos.

Recursos a serem utilizados

RECURSOS UTILIZADOS:

Recursos audiovisuais: aparelho de som, leitor de DVD; TV; data Show; Coleções de livros didáticos; papel cartão, sulfite; jornal e revistas; giz e lousa.

Procedimentos de Avaliação do aprendizado dos Alunos

provas, trabalhos individuais ou em grupo, participação, trabalhos extra-classe, seminários, relatórios, exercícios, etc.

PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO DOS ALUNOS.

Leitura de textos indicados, provas; fichamentos, exposição dos fichamentos, trabalhos extra-classes; seminários;

Relatórios, exercícios; preparação de matéria.

Os alunos serão avaliados:

- 1- Mediante a sua participação nos debates promovidos em sala (Valor 2, peso 1) Durante as aulas;
- 2- Averiguação da leitura realizada extraclasse; (valor: 2,0 peso 1): 6 de abril
- 3- Seminário (valor 3,0, peso 1); A partir de 4 de maio
- 4- Prova (valor 3,0, peso 1). 25 de maio
- 5- Avaliação complementar: os alunos cujas notas variarem entre 5,0 e 5,9 farão uma avaliação (prova escrita, individual e sem consulta) na primeira semana do próximo semestre. (3 de agosto).

Bibliografia

Publicação (procure usar normas ABNT. A menos da formatação)

- PLATÃO E FIORIN. Para entender o texto. São Paulo, Editora Ática, 1991
- LAJOLO, MARISA E REGINA ZILBERMAN. Literatura infantil Brasileira. São Paulo, Ática, 1999
- KLEIMAN, Ângela. Oficina de Leitura. São Paulo, ed. Pontes, 2004
- ABRAMOVICH, FANNY. Literatura Infantil. São Paulo, Ed Scipione, 2004
- LEITURA: Teoria e prática. Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil. Nº 46; - Nº 26; - Nº 40; 29; 38; 24; 33; 54.
- SANTANA, Ilza Martins. Por que Avaliar? Como avaliar. São Paulo, Ed Vozes, 1995
- BOJUNGA. Lygia. Bolsa Amarela. São Paulo, Ed Agir, 1976
- FRANÇOIS. Fredreric. Crianças e narrativas. São Paulo. Humanitas, 2009
- PIETROFORTE. Vicente. Análise do texto visual. Ed Contexto, 2008
- GOLDESTEIN, Norma. O texto sem mistério. SP , Ar Ática, 2009
- CHIAPPINI, Lígia. Gêneros do discurso na escola, São Paulo, Ed Cortez, 2000.
- BERKENBROCK, Volney. Jogos e diversões em grupo. São Paulo, Ed Vozes, 2002.
- CURY, Augusto. Pais Brilhantes e Professores Fascinantes, Ed Sextante, 2003
- ZIRALDO. Uma professora Maluquinha. Ed Melhoramentos, 1995
- PINEHIRO. Os óculos do pajé. Ed Ativa, 2003
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Teoria semiótica do texto. São Paulo, Ática., 1990

BARBOSA, Rogério Andrade. Outros contos Africanos. Ed Paulinas, 2006.
COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil. São Paulo, Ed ática, 1997

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABREU, M. O livro e suas dificuldades. Associação de leitura do Brasil. Disponível em: <http://www.alb.com.br/ensaios/ens/002.asp>.
_____. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (Org.). Ler e navegar: espaços e percursos da leitura.
BARTHES, R. Literatura/Ensino. In: _____. O grão da voz: Entrevistas 1962-1980. Lisboa: Ed. 70, 1982, p. 229-237.
BRITTO, L. P. L. Máximas impertinentes. Leia Brasil. Disponível em: <http://leiabrasil.com.br>.
_____. O prazer o texto. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.
CECCANTINI, J. L. C. T. (Org.) Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.
CHARTIEU, R. (Org.). Práticas de leitura. 2. ed. São Paulo: Estação liberdade, 2001.
COLOMER, T. Primeira Parte. In: _____. A formação do leitor literário. São Paulo: Global, 2003, p. 13-156.
FONTES, J. B. As obrigatórias metáforas: apontamentos sobre literatura e ensino. São Paulo: Iluminuras, 1999.
LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. A construção do leitor. In: _____. A formação da leitura no Brasil. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998, p. 13-58.
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. Manual 2008. Disponível em: www.mec.gov.br.
MOISÉS, L. P. Literatura para todos. Literatura e sociedade. n. 9, 2006, p. 17-29.
_____. Considerações intempestivas sobre o ensino de literatura. In: _____. Inútil poesia: e outros ensaios breves. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 345-351.
PERROTTI, E. Leitores, leitores e outros afins (apontamentos sobre a formação do leitor). Leia Brasil. Disponível em: <http://www.leiabrasil.com.br>.
ROCCO, M. T. F. Literatura e ensino: uma problemática 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.
WERTHEIN, J. A UNESCO e a formação do leitor. Leia

Observações

(por exemplo: outras turmas em oferecimento simultâneo, distribuição de programas entre professores, disponibilidade de bibliografia, vagas de extensão, alunos especiais, etc.)

Não será permitida a presença de alunos ouvintes, nem de celulares ligados. Atraso para os viajantes de 10 minutos. Faltas prolongadas contatar a DICA para exercícios domiciliares. Não se aceitam atestados médicos. Nos congressos, os alunos serão dispensados mediante o certificado.

Seção 3. Apreciação do Plano de Ensino

ANEXO C – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Teoria Literária e Literatura Comparada
Disciplina: FLT0344 – **Literatura e Educação**

Créditos Aula: 2

Créditos Trabalho: 2

Carga Horária Total: 90h (Prática como Componente Curricular = 60h)

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2009

Objetivos

Proporcionar ao estudante uma reflexão sobre o ensino e aprendizado da literatura enquanto disciplina específica. Discutir questões teóricas que relacionam a literatura com a formação do indivíduo e do cidadão, bem como sua presença e papel no processo institucional de educação. Apresentar e discutir modelos de ensino-aprendizagem de literatura, enfocando a peculiaridade de cada gênero literário. Discutir os pressupostos críticos da configuração do cânone literário, a partir do estudo das mediações entre literatura e história. Refletir sobre os modos e práticas de leitura das obras literárias, sua história e importância enquanto ato individual e função social. Estudar os elementos de configuração do sistema literário. Refletir criticamente sobre a natureza e a função da experiência literária na sociedade contemporânea.

Programa Resumido

O direito à literatura; Narrativa oral e experiência; Literatura e história literária; O leitor e a leitura; Teoria dos gêneros e modelos de ensino de literatura; Leitura de poesia na escola; Modelos de análise de contos e narrativas breves; Estudo de romances em sala de aula; O teatro na escola; Literatura e música popular; Literatura e cinema; Formação e consolidação do sistema literário; Literatura como mercadoria; Literatura e engajamento; Produção de textos e formação do leitor; A escola na literatura; A literatura na sociedade da informação; Natureza e função da experiência literária na sociedade contemporânea.

Programa

No período de matrícula, o programa detalhado, específico de cada professor, estará disponível no mural e no site do departamento.

Avaliação

Método

Aulas expositivas (teóricas) e exercícios de análise e interpretação de textos literários (prática).

Critério

- a) Presença e participação em aula
- b) Capacidade analítica e interpretativa

- c) Clareza de exposição
- d) Citação adequada das fontes consultadas

Norma de Recuperação

Conforme a legislação vigente

Bibliografia

Bibliografia Geral:

- ADORNO, Theodor W. – Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo, Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR, Flávio de Woolf (org.) – Literatura, Cinema e Televisão. São Paulo: Senac/Instituto Itaú Cultural, 2001.
- ALAIN – Reflexões sobre a educação. São Paulo: Saraiva, 1978.
- ANDRADE, Mário de. O empalhador de passarinho. São Paulo, Martins, 1955.
- _____. – Entrevistas e depoimentos. Org. Telê P. Ancona Lopez. São Paulo, T.A. Queiroz ed., 1983.
- BARBOSA, João Alexandre – A Biblioteca Imaginária. Cotia, Ateliê, 1996.
- BARTHES, Roland. O rumor da língua. Trad. Mario Laranjeira São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.
- BENJAMIN, Walter – “O Narrador”. In: Obras Escolhidas I. S. Paulo, Brasiliense, 1985
- _____. – Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. Trad. Marcos Mazzari. São Paulo, Editora 34, 1999.
- BOSI, A. et alli. – Leitura de Poesia. S. Paulo: Ática, 1996.
- BOSI, CAMPOS, HOSSNE e RABELLO (orgs). – Ficções: leitores e leituras. São Paulo, Ateliê, 2001.
- _____. – O poema: leitores e leituras. São Paulo, Ateliê, 2001.
- BOSI, Ecléa – Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias. Petrópolis: Ed. Vozes, 1972.
- CALVINO, Ítalo – Por que ler os clássicos. São Paulo, Cia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio – Na Sala de Aula. Caderno de Análise Literária. São Paulo: Ática, 1985.
- _____. – “O direito à literatura”. In: _____. Vários Escritos. São Paulo, Duas cidades, 1995.
- _____. – Formação da literatura brasileira. Belo Horizonte, Itatiaia, 1998.
- CANDIDO, Antonio et alli. – A Personagem de Ficção. São Paulo: Perspectiva, 1972
- CASCUDO, Câmara – A literatura oral no Brasil. Belo Horizonte, Itatiaia, 1984.
- CHIAPPINI, Ligia – Invasão da catedral: literatura e ensino em debate. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.
- _____. – Reinvenção da catedral. São Paulo, Cortez, 2005.
- CITELLI, A. & CHIAPPINI, L. – Aprender e ensinar com textos não escolares. São Paulo, Cortez, 2002.
- DENIS, Benoit – Literatura e engajamento. Bauru, EDUSC, 2002.
- ESPINAL, Luis – Consciência crítica diante do cinema. São Paulo, LIC, 1976.
- FREIRE, Paulo – A importância do ato de ler. São Paulo, Cortez, 1982.
- _____. – Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970
- HUME, David – “Do padrão do gosto” in Berkeley-Hume (Os Pensadores). São Paulo, Abril, 1984. pp. 317-327
- ISER, Wolfgang – O ato da leitura. São Paulo, Editora 34, 1999.
- JAUSS, H.R. – A história da literatura como provocação à teoria literária. São Paulo, Ática, 1994.

- JOUVE, Vincent – A leitura. Trad. Brigitte Hervat. São Paulo, Edunesp, 2002.
- MANGUEL, Alberto – Uma história da leitura. São Paulo, Cia das Letras, 1997.
- MONTAIGNE, Michel de: “Da educação das crianças”. In Ensaaios (Os Pensadores, XI). São Paulo, Abril Cultural, 1972.
- PAZ, Octavio "A inspiração" In: _____ O arco e a lira. Trad. Olga Savary Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PROUST, Marcel – Sobre a leitura. Trad. Carlos Vogt. Campinas: Ed. Pontes, 1989.
- RAMOS, Graciliano – Infância. São Paulo, Martins, 1962.
- REZENDE, Neide Luzia et al. “Conhecimentos de Literatura”. In: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, vol1. Brasília: SEB/MEC, 2006.
- ROSENFELD, Anatol – "A teoria dos gêneros". In: _____.O Teatro Épico. São Paulo., 1965, pp.3-26.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques – Emílio ou Da educação. São Paulo, Martins Fontes, 2004.
- SARTRE, Jean-Paul - Que é a literatura? São Paulo, Ática, 1989.
- _____ - As palavras. São Paulo, Difusão Européia, 1970.
- VICENTI, Luc – Educação e liberdade. Kant e Fichte. São Paulo, Edunesp, 1994.
- ZILBERMAN, Regina (org.). Leitura em crise na escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Letras Clássicas e Vernáculas

Disciplina: FLC0601 – **Ensino de Literatura Brasileira****Créditos Aula:** 4**Créditos Trabalho:** 0**Carga Horária Total:** 60h (Prática como Componente Curricular = 20h)**Tipo:** Semestral**Ativação:** 15/07/2008**Objetivos**

Reflexão crítica sobre a didática da Literatura Brasileira no curso médio.

Programa Resumido

A disciplina pretende proporcionar uma reflexão crítica sobre a literatura como elemento formador do aluno e do educador; discutir e avaliar estratégias metodológicas de ensino da literatura na educação básica; relacionar conteúdo de disciplinas de Literatura Brasileira com exigências da prática da licenciatura; debater sobre o lugar da disciplina Literatura Brasileira no currículo escolar do ensino médio; fornecer ao futuro professor instrumental pedagógico para uma análise crítica dos textos literários; apresentar um histórico das principais vertentes da interpretação literária e seu potencial didático; problematizar os conceitos de escolas, gêneros e de estilos literários, bem como da construção do cânone; fornecer elementos para elaboração de uma história do ensino da literatura; discutir criticamente materiais didáticos em circulação; explorar níveis de compreensão de fenômenos literários conjugados a valores sociais; discutir o papel da literatura como expressão de uma cosmovisão nacional; debater questões ligadas ao relacionamento da literatura com as diversas mídias.

Programa

1. Literatura e formação do aluno e do educador 2. Ensino de Literatura Brasileira: perspectiva histórica 3. Literatura na grade curricular do curso ensino médio 4. Didática da Literatura Brasileira: instrumental crítico 5. Escolas, gêneros, estilos literários e formação do cânone: perspectiva pedagógica 6. Material didático de Literatura Brasileira: visada crítica 7. Literatura e outras mídias na sala de aula.

Avaliação**Método**

Aulas expositivas e seminários

Critério

Avaliação, monografia e seminários

Norma de Recuperação

Acompanhamento de alunos e avaliação

Bibliografia

AMARAL, Emília. O ensino de literatura no segundo grau. Dissertação de mestrado, IEL-UNICAMP, 1986. BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito de leitura. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo, Ática, 1988. BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. 3. ed. São Paulo, Cultrix, 1988. CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". Em Vários escritos. 3. ed. São Paulo, Duas Cidades, 1995._____. Formação da Literatura Brasileira (2 V.). 6.ed. Belo Horizonte, Itatiaia, 1981._____. "A literatura e a formação do homem". Separata da revista Ciência e Cultura, 24 (9): 803-9, set. 1972. COELHO, Nelly Novaes. O ensino da literatura. 2.ed. Rio de Janeiro, José Olímpio/INL/MEC, 1973. FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 36 ed. São Paulo, Cortez, 1998. JOUVE, Vincent. A leitura. São Paulo, Editora da Unesp, 1993. LAJOLO, Marisa. Como e por que ler o romance brasileiro. Rio de Janeiro, Objetiva, 2004._____. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6. ed. São Paulo, Ática, 2000._____. Literatura: leitores & Leitura. São Paulo, Moderna, 2001._____. Usos e abusos da literatura na escola. Porto Alegre, Globo, 1992._____. & ZILBERMANN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo, Ática, 1996. MACHADO, Ana Maria. Contracorrente. Conversas sobre leitura e política. São Paulo, Ática, 1999. Série Temas._____. Texturas. Sobre leituras e escritas. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001. RONCARI, Luiz. Literatura Brasileira. Dos primeiros cronistas aos últimos românticos. 2.ed. São Paulo, Edusp, 2002. ROCCO, Maria Thereza Fraga. Literatura/Ensino. Uma problemática. São Paulo, Ática, 1981. RÖSING, Tânia M. K. Ler na escola. Para ensinar literatura no 1º, 2º e 3º graus. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988. Coleção educação. ZILBERMANN, Regina (org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 7. Ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986._____. A leitura e o ensino da literatura. São Paulo, Contexto, 1991.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

Letras Clássicas e Vernáculas

Disciplina: FLC0602 – **Literatura Portuguesa: Ensino-Aprendizagem****Créditos Aula:** 4**Créditos Trabalho:** 0**Carga Horária Total:** 60h (Prática como Componente Curricular = 20h)**Tipo:** Semestral**Ativação:** 15/07/2008**Objetivos**

Contribuir para a formação do professor, enquanto agente de ensino na educação institucional, e capacitá-lo para a compreensão e a análise da natureza das produções sobre ensino da Literatura Portuguesa e sua relação com a orientação da prática pedagógica. Apresentar, ao professor em formação, as diferentes perspectivas de análise do binômio ensino-aprendizagem da Literatura Portuguesa e da relação professor/aluno e levá-lo a reflexão e discussão de questões da prática pedagógica no cotidiano escolar.

Programa Resumido

A disciplina pretende contribuir para a formação do professor, enquanto agente de ensino na educação institucional, através de:- análise da natureza das produções sobre ensino da Literatura Portuguesa e sua relação com a orientação da prática pedagógica; - apresentação de diferentes perspectivas de análise do binômio ensino- aprendizagem da Literatura Portuguesa e da relação professor/aluno;- discussão de questões da prática pedagógica no cotidiano escolar.

Programa

1. Revisão crítica dos textos didáticos do Ensino Fundamental que enfocam a Literatura Portuguesa; 2. Revisão crítica dos textos didáticos do Ensino Médio que enfocam a Literatura Portuguesa; 3. Manutenção da periodologia literária (Idade Média ao Modernismo); 4. Inversão da periodologia literária (Modernismo à Idade Média); 5. O ensino de Literatura Portuguesa através de técnicas teatrais; 6. O ensino de Literatura Portuguesa através de recursos áudio-visuais; 7. Técnicas para análise do texto poético; 8. Técnicas para análise do texto narrativo; 9. Técnicas para análise do texto dramático; 10. Historicidade da Literatura (Portuguesa) e do Leitor; 11. Ensino de Literatura Portuguesa e formação de leitores de obras da Literatura Portuguesa; 12. Relação Leitor-texto (leitor enquanto destinatário do texto literário e enquanto sujeito com "horizonte de expectativas" em relação à obra literária e ao ensino de Literatura Portuguesa).

Avaliação**Método**

Aulas expositivas; seminários; discussão em grupo.

Critério

Verificação da habilidade do discente em ministrar aulas de Literatura Portuguesa, em refletir sobre os procedimentos e materiais didáticos e em formar leitores críticos.

Formas de avaliação: Avaliação individual; avaliação em grupo; Seminários; Provas; Trabalhos.

Norma de Recuperação

Dar-se-á segundo o modelo apresentado no item anterior e segundo o calendário acadêmico.

Bibliografia

ALVES, Ida Ferreira. Ausência/presença da literatura portuguesa. Voz Lusíada, São Paulo, n. 18 (O ensino de literatura portuguesa), p.33-43, 2002. BARTHES, Roland. O Rumor da língua. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988 (especialmente “Escrever a leitura” e “Da Leitura”, páginas 40-52). BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura. A formação do leitor: alternativas metodológicas. 2a ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. CANDIDO, Antonio. “A literatura e a formação do homem” in Remate de Males – Antonio Candido, no. especial. Campinas: DTL-Unicamp, 1999. CAVALLLO, Guglielmo CHARTIER, Roger (orgs.). História da leitura no mundo ocidental. São Paulo: Ed. Ática, 2002. COELHO, Nelly Novaes. A literatura brasileira e suas raízes portuguesas – a crise do ensino. Voz Lusíada, São Paulo, n. 18 (O ensino de literatura portuguesa), p.57-61, 2002. DIAS, Maria Heloísa Martins. A literatura portuguesa e o renascimento da Fênix. Voz Lusíada, São Paulo, n. 18 (O ensino de literatura portuguesa), p.20-6, 2002. FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lanna. “Um percurso pedagógico no espaço literário”, in Gragoatá, Niterói, Número 2, 1o Semestre de 1997, pp. 199-208. FRANCHETTI, Paulo. O cânone em língua portuguesa – algumas reflexões sobre o ensino de literatura brasileira e portuguesa no Brasil. Voz Lusíada, São Paulo, n. 18 (O ensino de literatura portuguesa), p.71-8, 2002. FREIRE, Paulo. “A importância do ato de ler”, in Leituras no Brasil. Antologia Comemorativa pelo 10o COLE. ALB. Campinas / São Paulo: Mercado de Letras, 1995. GARCEZ, Maria Helena Nery. Histórias e mudanças curriculares: breves reflexões acerca do ensino da Literatura Portuguesa no Brasil. Voz Lusíada, São Paulo, n. 18 (O ensino de literatura portuguesa), p.9-16, 2002. GERALDI, João Wanderley. (org.). O texto na sala de aula. leitura e produção. 7a ed. Cascavel: Assoeste, 1984. GOBBI, Márcia Valéria Zamboni. Apontamentos para um diagnóstico sobre o ensino da literatura portuguesa. Voz Lusíada, São Paulo, n. 18 (O ensino de literatura portuguesa), p.44-56, 2002. ISER, Wolfgang. O ato da leitura. 2 vols. São Paulo: Editora 34, 1999. LAJOLO, Marisa. Literatura: leitores e leitura. São Paulo: Editora Moderna, 2001. _____. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ed. Ática, 1996. _____. “Leitura-Literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução”. APUD ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). Leitura. Perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ed. Ática, 1988, pp. 87-99. _____. “O texto não é pretexto”. APUD ZILBERMAN, Regina. Leitura em Crise na Escola: as Alternativas do Professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, pp. 51-62. MORAIS, Carlos Francisco. Literatura Portuguesa: para quem? Para quê?. Voz Lusíada, São Paulo, n. 18 (O ensino de literatura portuguesa), p.17-19, 2002. OSAKABE, Haquira. Por que literatura portuguesa?. Voz Lusíada, São Paulo, n. 18 (O ensino de literatura portuguesa), p.62-5, 2002. PINTO, Maria Márcia Mattos. Deve-se estudar literatura portuguesa no Brasil?. Voz Lusíada, São Paulo, n. 18 (O ensino de literatura portuguesa), p.27-32, 2002. ROCCO, Maria Thereza Fraga. Literatura / Ensino: uma problemática. 2a ed. São Paulo: Ed. Ática, 1992. SOARES, Magda Becker. “Comunicação e Expressão: o ensino da leitura”, in Leituras no Brasil. Antologia Comemorativa pelo 10o COLE. ALB. Campinas / São Paulo: Mercado de Letras, 1995. YUNES, Eliana (coord.). A leitura e a formação do leitor. Questões culturais e pedagógicas. Ed. Antares. ZILBERMAN, Regina. “Leitura literária e outras leituras”, in Gragoatá, Niterói, Número 2, 1o Semestre de 1997, pp. 143-157. _____. A leitura e o ensino de literatura. 2a ed. São Paulo: Editora

Contexto, 1991._____. (org.) Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. ZILBERMAN, Regina, BORDINI, Maria da Glória e REMÉDIOS, Maria Luíza Ritzel. Crítica do tempo presente – estudo, difusão e ensino das literaturas de língua portuguesa. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 2005. ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). Leitura. Perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ed. Ática, 1988. Teoria da Literatura AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel. Teoria da Literatura. Coimbra: Almedina. 1989. BERND, Zilá. Literatura e identidade nacional. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1992. BLOOM, Harold. O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo. Rio de Janeiro: Objetiva, 1994._____. Como e por que Ler. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva. 2001. BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte. SP: Ática, 1995. CADEMARTORI, Lígia. Períodos literários. SP: Ática. 1986. CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. São Paulo: Cia. das Letras, 1993._____. Seis propostas para o novo milênio. São Paulo: Cia. das Letras, 1993. EAGLETON, Terry. Teoria da literatura: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1997. ELIOT, T.S. Ensaio. São Paulo: Art, 1989. FISH, Stanley. Is there a text in this class? The authority of interpretative communities. Cambridge: Harvard University Press, 1980. (Tradução de Rafael Eugenio Hoyos-Andrade publicada em Alfa, São Paulo, Número 36, pp. 189-206, 1992. HOYOS-ANDRADE, Rafael Eugenio. “Is there a text in this class?” Comentário ao texto de Stanley Fish”, in Alfa, São Paulo, Número 36, 1992. ISER, Wolfgang. “A interação do texto com o leitor”. APUD LIMA, Luís Costa. A literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. KAYSER, Wolfgang. Análise e interpretação da obra literária. Coimbra: Aménio Amado. 1985. LAJOLO, Marisa. O que é literatura? São Paulo: Brasiliense, 1991. MAINGUENEAU, Dominique. O contexto da obra literária. São Paulo: Martins Fontes, 1995. MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? SP: Brasiliense. 1992. MOURALIS, Bernard. As contraliteraturas. Coimbra: Almedina, 1982. NUNES, Benedito. Introdução à Filosofia da Arte. SP: Ática. 1991. PAIXÃO, Fernando. O que é Poesia. SP: Brasiliense. 1983. PAREYSON, Luigi. “Filosofia da Liberdade”, in Síntese (Nova Fase), Volume 23, Número 72, Janeiro-Março de 1996, pp. 75-90. PAZ, Octavio. Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. PERRONE-MOISÉS, Leyla. “A criação do texto literário” , in Flores na escrivania. São Paulo:_____. Texto, crítica e escritura. São Paulo: Ática, 1978. POUND, Ezra . ABC da literatura. São Paulo: Cultrix, 1990. PROENÇA FILHO, Domício. Estilos de Época na Literatura. SP: Ática. 1995._____. Linguagem Literária. SP: Ática. 1987. ROSENFELD, Anatol. “A teoria dos gêneros” , in O teatro épico. São Paulo: Perspectiva: 1985._____. Estrutura e problemas da obra literária. São Paulo: Perspectiva, 1976. SANTIAGO, Silviano. Nas malhas da letra. São Paulo: Cia. das Letras, 1989. WELLEK, René; WARREN, Austin. Teoria da Literatura. Mem Martins: Europa-América, [sd]. ZILBERMAN, Regina. Estética da recepção e história da literatura. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXO D – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ – UENP**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ-UENP****PROGRAMA DE ENSINO**

Campus: Campus de Jacarezinho

Centro: Centro de Letras, Comunicação e Artes

Curso: Letras / Literatura

Disciplina: Prática de Ensino de Literatura I (sob a forma de Estágio Supervisionado)

Série: 3º ano

Turno: Noturno

Carga horária semanal: 2h

Carga horária anual: 100h

Ementa:

Políticas públicas do ensino de literatura. Fundamentação teórica e metodológica do ensino de literatura. Elaboração de propostas metodológicas. Estudo da realidade da escola e da sala de aula, com foco em atividades de observação, participação e reconhecimento das condições de ensino e aprendizagem de literatura no ensino fundamental e no ensino médio. Reflexão sobre os dados observados para a identificação de questões relacionadas aos problemas no ensino de literatura. Desenvolvimento orientado de propostas de práticas direcionadas aos problemas identificados. Concepção e planejamento de micro-aulas e de projetos de ensino.

Conteúdo programático:

- Aspectos teórico-metodológicos sobre o ensino de literatura:
 - 1) Estágio Curricular em Literatura: definições.
 - 2) Ponderações sobre o ensino de literatura.
 - 3) A formação do professor e a literatura infanto-juvenil.
 - 4) Noções de interesse de leitura literária e seleção de textos.
 - 5) Necessidade de metodologia de abordagem textual.
 - 6) As novas metodologias.
 - 7) O método recepcional e a concepção de transdisciplinaridade.
- Resgate de elementos pedagógicos:
 - 1) Prática pedagógica: tendências atuais.
 - 2) A elaboração do plano de aula e do projeto de ensino.
 - 3) O relacionamento professor / aluno.
 - 4) A chave da motivação em sala de aula.
 - 5) A preparação de micro-aulas.
- Atividades:
 - 1) Relato de estágios supervisionados: análise, debate e propostas.
 - 2) Resolução de situações-problema, com base nas observações feitas em sala de aula.

- 3) Pesquisa sobre metodologias de ensino de literatura.
- 4) Preparação de Seminários com participação de pequenos grupos.
- 5) Concepção de propostas que visem a instrumentalização da leitura do texto literário em sala de aula.

- Procedimentos para o desenvolvimento dos estágios:

- 1) Definição dos locais e das formas de estágio.
- 2) Contato com a comunidade escolar.
- 3) Reconhecimento do ambiente escolar: sala de aula, biblioteca, “cantinho da leitura” e demais dependências (se necessário).
- 4) Estudo da realidade da sala de aula e das condições de ensino e aprendizagem de literatura.
- 5) Participação de reuniões pedagógicas com a professora supervisora dos estágios.

- Formas de desenvolvimento de estágios:

- 1) Observação de aulas e de biblioteca (e salas de leitura, se houver) em escolas da comunidade.
- 2) Participação em atividades do cotidiano escolar.
- 3) Planejamento de atividades.
- 4) Participação em projetos de ensino.
- 5) Planejamento de micro-aulas (aulas simuladas).
- 6) Elaboração de material didático.
- 7) Análise das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná.
- 8) Análise de metodologias.

- **Metodologia:**

Aula expositiva e dialogada; resolução de situações-problema; trabalhos em grupo; discussão sobre textos em grupo; debates acerca da observação e da participação; planejamento, em grupos, de atividades programadas para a sala de aula; debates sobre as atividades desempenhadas em sala de aula; realização de mini-seminários.

- **CrITÉrios de avaliação:**

A avaliação do estagiário deve considerar todo o processo de desenvolvimento do estágio e não só um produto final. Assim, diversas atividades, como anotações, participação em discussões, apresentações orais, observações críticas, análise crítica de situações-problema, análise de procedimentos didáticos, participação em reuniões e encontros, pontualidade na entrega de trabalhos, entre outras, devem estar articuladas entre si, constituindo todo o processo avaliativo. Para a avaliação sobre as aulas teóricas, estão previstas duas provas dissertativas, com análise de situações-problema e de proposta metodológica, além de dois seminários.

Bibliografia básica:

- BARBOSA, João Alexandre. Literatura nunca é apenas literatura. In: BARBOSA, J. A. *Linguagem e linguagens*. Série Ideias, nº 17. São Paulo: FTD, 1994. pp-21-26 Depois foi disponibilizado no site do governo do estado e pode ser baixado (em pdf) em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?t=005>
- BERALDO, Alda. *Trabalhando com poesia* (V. 1 e 2). São Paulo: Ática, 1990.
- BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986.

- _____. ; AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BRAGATTO FILHO, Paulo. *Pela leitura literária na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática, 1995.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CANDIDO, Antonio. “A literatura e a formação do homem”. *Ciência e Cultura*, 24(9), p.803-9, set. 1972.
- CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- CHIAPPINI, Ligia. *Outras linguagens na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. 5.ª ed. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. *Panorama histórico da literatura infantil*. São Paulo: Ática, 1993.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes e outros. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas (SP): Papirus, 1991.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1986.
- PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- ZILBERMAN, Regina & RÖSING, Tania. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- ZINANI, Cecil Jeanine Albert et al. *Transformando o ensino de literatura: análise da realidade e propostas metodológicas*. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ-UENP

PROGRAMA DE ENSINO

Campus: Campus de Jacarezinho

Centro: Centro de Letras, Comunicação e Artes

Curso: Letras / Literatura

Disciplina: Prática de Ensino de Literatura II (sob forma de estágio supervisionado)

Série: 4º ano

Turno: Noturno

Carga horária semanal: 2h

Carga horária anual: 100h

Ementa:

- Aspectos teóricos sobre o ensino de literatura no ensino médio. A literatura no ensino médio: problemas e possíveis soluções. Elaboração de projetos de extensão. Planejamento da regência em ensino fundamental e ensino médio. Execução de regência. Elaboração do Portfólio.

Conteúdo programático:

- Aspectos teórico-metodológicos sobre o ensino de literatura:

- 1) A educação literária.
- 2) O estudo da literatura através de estilos de época no ensino médio: questões conflitantes.
- 3) Elementos para a análise do livro didático.
- 4) As Diretrizes Curriculares e o ensino de literatura na educação básica.
- 5) O vestibular e o ensino de literatura.
- 6) O texto literário em processo de estudo: a narrativa e a poesia brasileiras.
- 7) A literatura vista como “um fio de Ariadne” no labirinto do ensino: uma proposta pedagógica.
- 8) Planejamento de ensino e utilização de recursos audiovisuais e multimídias.

- Resgate de elementos pedagógicos:

- 1) A organização do trabalho docente e o planejamento de aulas.
- 2) O processo ensino-aprendizagem.
- 3) O processo de avaliação da aprendizagem.
- 4) O professor pesquisador e a prática reflexiva.

- Atividades:

- 1) Registro de reflexões sobre as práticas efetuadas nos estágios no ensino médio.
- 2) Relato de estágios supervisionados: análise, debate e propostas.
- 3) Resolução de situações-problema, com base nas observações feitas em sala de aula.
- 4) Debate sobre pressupostos teórico-metodológicos pertinentes aos vários momentos de execução dos estágios de participação e de regência.
- 5) Preparação de Seminários com participação de pequenos grupos.
- 6) Concepção de propostas metodológicas para a abordagem do texto literário em sala de

aula.

7) Seminários sobre textos de apoio.

- Procedimentos para o desenvolvimento dos estágios:

- 1) Definição dos locais e das formas de estágio.
- 2) Contato com a comunidade escolar.
- 3) Planejamento pedagógico: o plano de aula, a pesquisa e a organização dos conteúdos e práticas em conjunto com o professor regente.
- 4) Participação de reuniões pedagógicas com a professora supervisora dos estágios.
- 5) Execução do estágio de regência.
- 6) Avaliação das atividades desenvolvidas em sala de aula.
- 7) Autoavaliação do desempenho nas atividades desenvolvidas.
- 8) Concepção do Portfólio.

- Formas de desenvolvimento de estágios:

- 1) Análise das Orientações Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ensino Médio.
- 2) Participação nas atividades do cotidiano escolar.
- 3) Execução de micro-aulas (aulas simuladas).
- 4) Planejamento de atividades.
- 5) Elaboração de material didático.
- 6) Execução das aulas na escola escolhida.
- 7) Participação de reuniões pedagógicas.
- 8) Participação em projetos de ensino.
- 9) Preparação de atividades técnico-científicas (oficinas, artigos, comunicações para Seminários e Congressos).
- 10) Elaboração de Portfólio*.

* Pasta ou *dossier* contendo elementos significativos do trabalho que o estagiário realizou ao longo do ano letivo, devendo conter seus principais trabalhos, incluindo relatórios que elaborou, problemas que resolveu, explorações e investigações em que esteve envolvido, sozinho ou em colaboração com colegas, testes que desenvolveu, etc. Esses elementos devem estar acompanhados dos comentários que o professor e o próprio aluno foram fazendo a propósito das diversas atividades realizadas. O Portfólio deve refletir globalmente o percurso do aluno, não se limitando aos aspectos cognitivos do seu trabalho, mas incidindo igualmente nos aspectos de natureza afetiva, no seu envolvimento com a prática desenvolvida.

- **Metodologia:**

Aula expositiva e dialogada; resolução de situações-problema; trabalhos em grupo; discussão sobre textos em grupo; debates acerca da participação e da regência; planejamento, em grupos, de atividades programadas para a sala de aula; debates sobre as atividades desempenhadas em sala de aula; realização de mini-seminários.

- **Avaliação:**

A avaliação do estagiário deve considerar todo o processo de desenvolvimento do estágio e não só um produto final. Assim, diversas atividades (anotações, participação em discussões, apresentações orais, observações críticas, análise crítica de situações-problema, análise de procedimentos didáticos, participação de reuniões e encontros, pontualidade na entrega de trabalhos, regência de aulas, entre outros instrumentos), devem estar articuladas entre si,

constituindo todo o processo avaliativo. Para a avaliação sobre as aulas teóricas, estão previstas duas provas dissertativas, com análise de situações-problema e de proposta metodológica.

Bibliografia básica:

- AGUIAR, Vera Teixeira de & BORDINI, Maria da Glória. *Literatura. A formação do leitor - Alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Orientações Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ensino Médio. Conhecimentos de Língua Portuguesa. Conhecimentos de Literatura. Brasília: 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf
- CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FARIA, Maria Alice. *Parâmetros curriculares e literatura*. São Paulo: Contexto, 1999.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes e outros. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas (SP): Papirus, 1991.
- FLÔRES, Onici Claro (org.). *Ensino de língua e literatura: alternativas metodológicas*. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Língua e literatura: uma questão de educação*. Campinas (SP): Papirus, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann (orgs.). *Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, ANEP, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ-UENP

PROGRAMA DE ENSINO

Campus: Campus de Jacarezinho
Centro: Centro de Letras, Comunicação e Artes
Curso: Letras / Inglês; Letras/Espanhol
Disciplina: Literatura e Ensino
Série: 2º ano
Turno: Vespertino/Noturno
Carga horária semanal: 2h
Carga horária anual: 72h

Ementa:

Conceituações e peculiaridades da literatura infanto-juvenil. Estudo de aspectos teóricos, históricos e metodológicos da educação literária. O ensino de literatura no Brasil. Literatura e livro didático. Parâmetros Curriculares e Ensino de Literatura. Alternativas metodológicas.

Conteúdo programático:

1. O estatuto da literatura infanto-juvenil
2. A literatura infanto-juvenil: breve história e a tradição pedagógica
3. A função da literatura infanto-juvenil
4. O modelo europeu e o ensino de literatura no Brasil
5. Políticas públicas e ensino de literatura
6. Concepções de leitura do texto literário
7. Textos didáticos e modelos de ensino de literatura
8. Análise de materiais didáticos voltados para o ensino de literatura
9. Metodologias aplicadas ao ensino de literatura

Bibliografia básica:

- BARBOSA, J. A. Literatura nunca é apenas literatura. In: BARBOSA, J. A. *Linguagem e linguagens*. Série Ideias, nº 17. São Paulo: FTD, 1994. pp-21-26 Depois foi disponibilizado no site do governo do estado e pode ser baixado (em pdf) em:
<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?t=005>
- BERALDO, A. *Trabalhando com poesia* (V. 1 e 2). São Paulo : Ática, 1990.
- BORDINI, M. da G.. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. ; AGUIAR, V. T. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Orientações Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ensino Médio. Conhecimentos de Língua Portuguesa. Conhecimentos de Literatura. Brasília: 2006.
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf
- CADEMARTORI, L. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CANDIDO, A. “A literatura e a formação do homem”. *Ciência e Cultura*, 24(9), p.803-9, set. 1972.

- CEREJA, W. R. *Ensino de literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- CHIAPPINI, L. *Outras linguagens na escola*. São Paulo : Cortez, 2000.
- COELHO, N. N. *Literatura infantil*. 5.^a ed. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. *O conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1993.
- _____. *Panorama histórico da literatura infantil*. São Paulo: Ática, 1993.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- EVANGELISTA, A. A. M. et al (org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte : Autêntica, 2001.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo : Cortez, 1986.
- GEBARA, A. E. L. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. (Col. Aprender e ensinar com textos, v.10). São Paulo : Cortez, 2002.
- JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sergio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo : Ática, 1997.
- _____. ; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Ática, 1991.
- PAIVA, A. et al (org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes curriculares da educação básica – Língua Portuguesa*. Curitiba, 2008.
- PERROTI, E. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.
- ROCCO, M. T. F. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.
- SILVA, E. T. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo : Martins Fontes, 1993.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo : Global, 1985.
- _____. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.
- _____. CADERMATORI, L. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3.^a ed. São Paulo: Ática, 1987
- _____. & RÖSING, T. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global / ALB, 2009.
- VIEIRA, A. *O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura*. São Paulo: EPU, 1990.

ANEXO E – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM

PRO-REITORIA DE ENSINO
DIRETORIA DE ASSUNTOS ACADÊMICOS
PROGRAMA DE DISCIPLINA - ANO LETIVO 2010

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
DISCIPLINA: 5658 PRÁTIC. METODOL. EDUCAÇÃO LITERÁRIA
CARGA HORARIA: 0

******EMENTA**

ESTUDO DE METODOLOGIAS E PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA A PARTIR DE CONCEPÇÕES TEÓRICO-HISTÓRICAS SOBRE LITERATURA

APROVADA PELA RESOLUÇÃO NÚMERO 084/2009-CEP

***** OBJETIVO**

- . ESTUDAR A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO BRASIL.
- . INVESTIGAR OS DESDOBRAMENTOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA PRÁTICA DOCENTE DE LITERATURA.
- . DESENVOLVER METODOLOGIAS E PRÁTICAS REFLEXIVAS PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA.

***** PROGRAMA**

1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO BRASIL.
 - 1.1 O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL: TEXTOS, SUPORTES E AUTORES.
 - 1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS E ENSINO DE LITERATURA.
2. ESTUDO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO DE LITERATURA.
 - 2.1 DIRETRIZES NACIONAIS PARA O ENSINO DA LITERATURA.
 - 2.2 ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS VOLTADOS PARA O ENSINO DE LITERATURA.
3. METODOLOGIA DE ENSINO DE LITERATURA.
 - 3.1 CONCEPÇÕES DE LITERATURA.
 - 3.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO.

3.3 ATIVIDADES DE MICRO-ENSINO: METODOLOGIAS E PRÁTICAS DIRECIONADAS AO ENSINO DE LITERATURA.

APROVADO PELO DEPARTAMENTO DE LETRAS, EM 02/07/2009

ANEXO F – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DIVISÃO DE ENSINO

PROGRAMA DE DISCIPLINA**SETOR:** Ciências Humanas, Letras e Artes**DEPARTAMENTO:** Letras Vernáculas**DISCIPLINA:** Prática III - Literatura**CÓDIGO:** 506142**Carga Horária Total:** 68h**Destina-se para o curso de:** Licenciatura em Letras Português/Inglês**EMENTA**

Organização de oficinas voltadas para a formação do leitor e do produtor de textos literários. Propostas de abordagem da literatura no ensino Fundamental e Médio. As atividades deverão resultar em produção de trabalho escrito individual ou coletivo.

OBJETIVO

1. Analisar, em textos literários de gêneros variados, questões linguísticas relevantes para sua compreensão e interpretação, com vistas ao preparo do licenciando para situações reais de ensino.

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA: Prática III - Literatura

Nº DA UNIDADE	CONTEÚDOS	Nº DE HORAS/AULA
1	Estudo de questões linguísticas relevantes para a compreensão e interpretação de textos literários.	

METODOLOGIA: Prática III - Literatura

- Seleção de textos
- Análise do(s) texto(s) selecionado(s)
- Discussão de propostas para aproveitamento do material para o trabalho em sala de aula.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

PCNs

Diretrizes Curriculares de Estado do Paraná.

Aprovado pelo Colegiado de Curso no dia _____ de _____ de _____.

COORDENADOR(A)

Registrado em Reunião Departamental no dia _____ de _____ de _____.

CHEFE

ANEXO G – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

PLANO DE ENSINO Ficha Nº 2 (parte variável)

Nome da disciplina: Literatura e Leitura na Escola
Código: HL154 **Turma:** A e B
Carga horária: 4 aulas práticas; 2 créditos
Pré-requisito: -

EMENTA:

Desenvolvimento de projetos de ensino de literatura no ensino médio.

OBJETIVOS: (1) Discutir o ensino de literatura; o conceito de letramento; habilidades de leitura e, mais especificamente, de leitura de texto literário; o papel do mediador de leitura. (2) Investigar algumas contribuições da estética da recepção, da história do livro e da crítica literária para as reflexões sobre o ensino de literatura. (3) Discutir a leitura de obras clássicas na escola e analisar adaptações de clássicos.

PROGRAMA:

1. O conceito de Letramento
2. Teorias da Leitura
3. História do Livro e da Leitura
4. Leitura de clássicos e adaptações de clássicos no contexto escolar.

PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS:

Aulas expositivas e dialogadas. Debates a respeito de textos lidos previamente.
Seminários.

FORMAS DE AVALIAÇÃO:

Perguntas a serem respondidas em sala. Trabalho escrito (optativo). Seminário (optativo). Duas provas escritas presenciais.

BIBLIOGRAFIA:

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CANDIDO, Antônio. "O direito à literatura" in: *Vários escritos*. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. Volume 2. São Paulo: Ática, 1999.
COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

- GÓMEZ, Ricardo. “O cachorro de Goya em Beirute” in *7 contos crus: embora este não seja um bom lugar para nascer*. Ilustrações: Juan Ramón Alonso. Trad: Paloma Vidal. São Paulo: Comboio de Corda, 2009. (p.9-38)
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LÍSIAS, Ricardo. *Cobertor de Estrelas*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LOBATO, Monteiro. *Histórias de Tia Nastácia*. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1957. (Obras completas de Monteiro Lobato. 2. série, Literatura infantil; v.11).
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- PETIT, Michelle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- ARRIGUCCI, Davi. *Humildade, paixão e morte. A poesia de Manuel Bandeira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- BOURDIEU, Pierre. “Leitura, leitores, letrados, literatura” in *Coisas ditas*. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- CALVINO Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANDIDO, Antonio. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. (4.ed.) São Paulo: Ática, 1993.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura – 1880-1980*. (Trad.: Osvaldo Biato e Sérgio Bath). São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Roger. (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora da UnB, 1999.
- DARNTON, Robert. “A palavra impressa” in *O beijo de Lamourette*. (p.107-172) São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ECO, Umberto. *Leitura do texto literário*. Lisboa: Presença, 1979.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FISH, Stanley. *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, London: Harvard UP, 1980.
- FREIRE, Paulo. “A importância do ato de ler” in *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez Ed., 1987. (p.11-24)
- GENETTE, Gerard. *Paratextos Editoriais*. Cotia - SP: Ateliê Editorial, 2009. Trad. Álvaro Faleiros.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Traduzido por Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed.34, 1996.
- JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.
- JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.
- KLEIMAN, Angela. “Introdução: o que é letramento?” in ____ (org.) *Os significados do Letramento*. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2ª ed. São

Paulo: Contexto, 2008.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa [et al.]. *Histórias e Histórias: Guia do usuário do programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE/99*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

LIMA, Luiz Costa (org.). “Estéticas da recepção e do efeito” in *Teoria da literatura em suas fontes*. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (p.873-1014)

PAIVA, Aparecida et alii (orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: CEALE, Ed. Autêntica, 2005.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003.

SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania. (orgs.) *Teorias e práticas de Letramento*. Brasília: MEC / INEP, s/d.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1987.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Educ, 2000. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich.

(Ao longo do semestre leremos outras obras literárias, que serão indicadas oportunamente.)