

Educação literária: campo de saber, lugares, res/existência

Literary education: knowledge field, places, res/existence

Vanderleia da Silva Oliveira¹

RESUMO: Tendo como ponto de partida o campo da educação literária e sua relevância para a formação humana, algumas reflexões sobre a formação inicial docente são apresentadas, considerando-se o impacto de documentos prescritivos sobre o lugar ocupado pela literatura. Entende-se que eles contribuem para certo “apagamento” do texto literário, o que resulta na necessidade de defesa permanente de sua presença institucional no espaço educacional.

ABSTRACT: Taking as start point the literary education field and its relevance for human formation, some reflexions about initial teacher education are showed, considering the impact of prescribed documents about the place occupied by the literature. It is understood that they contribute to a certain vanishing of the literary text, which results in the necessity of permanent defense of its institutional presence in the educational space.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Literária; Formação inicial de professor; Estágio supervisionado; Currículo dos cursos de Letras.

KEYWORDS: Literary Education; Initial Teacher Education; Supervised Practice; Curriculum of Degrees in Letters

1. Ponto de partida

Nas últimas décadas, a formação de docentes para o ensino da língua e das literaturas de língua portuguesa tem sido objeto de estudo e contribuído para um

¹ Pós-doutorado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Doutora em Letras, na área de estudos Literários, pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Literaturas de Língua Portuguesa, pela UNESP-Assis/SP. Especialista em Literatura e no ensino de Literatura, pela UNESP-Assis. Professora Associada do Centro de Letras, Comunicação e Artes, da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, campus Cornélio Procópio, e líder do grupo de pesquisa CRELIT.

campo específico sobre a educação literária. Uma questão referente ao tema, em especial, tem merecido intensas reflexões e ações, vinculada à discussão sobre o lugar que a literatura ocupa na formação inicial de professores e nas suas práticas pedagógicas.

Sob esse aspecto e diante de pesquisas anteriores, como a realizada em nível de doutorado (OLIVEIRA, 2007), que demonstrou como se dava o modelo de ensino nos programas das disciplinas, a partir do estudo de sete cursos de Letras de instituições públicas no estado do Paraná, interessa-me, ainda hoje, considerar a maneira como a formação do docente se constitui, o que ocasiona, evidentemente, consequências na prática em sala de aula. Não por acaso, insisto: a formação inicial dos professores deve propiciar a eles o acesso ao conhecimento específico da sua área de atuação (neste caso o conhecimento sobre literatura) e o aprendizado das práticas de ensino. Além dela, a formação continuada deve ser buscada ao longo da vida, com o objetivo de estimular o aperfeiçoamento constante do profissional e também para desenvolver as habilidades reflexivas e investigativas, necessárias para a atuação docente.

Em vista desse posicionamento, como uma das atividades de relatório de estágio pós-doutoral, indiquei em outro texto (OLIVEIRA, 2018) reflexões sobre a formação inicial dos professores, com ênfase nos componentes que constituem a área literária, tendo como ponto de partida a análise da Proposta Pedagógica e as estruturas curriculares de um curso de Letras de uma universidade pública paranaense. Para tanto, levei em conta o disposto nas diretrizes curriculares nacionais, à época, para a formação dos profissionais da educação básica e as diretrizes curriculares da área de Letras no Brasil, a fim de analisar a materialização de suas propostas no curso em análise, particularmente no modo como se configurava, institucionalmente, o lugar da literatura e o *modus operandi* do Estágio



Supervisionado. Estabeleci, ainda, breve comparativo entre o modelo de formação inicial brasileiro, considerando as referidas diretrizes, e o modelo português, centrado no Processo de Bolonha, exemplificado pelo contexto de uma universidade portuguesa.

Naquele momento, percorridos pouco mais de dez anos de finalização da pesquisa referida de doutoramento, concluída em 2007, o estágio buscou, sob o título “A educação literária no século XXI e a formação do profissional da área de letras: estudo sobre institucionalização da literatura, currículo e práticas metodológicas”, verificar em que medida o currículo contemplava ou não a preparação do egresso para o trabalho com a leitura do texto literário em sala de aula, assim como discutir o conceito de educação literária em cursos de formação inicial de professores.

Fato é que, ao final das muitas interlocuções propiciadas pela experiência do estágio, ainda restaram algumas perguntas, que se desdobram em uma indagação maior quanto ao que se compreende por educação literária, por exemplo, sobretudo quando a vemos como mero apêndice da área de Língua Portuguesa, conforme estabelece a *Base Nacional Curricular Comum* (BRASIL, 2018). Aliás, documento discutível, tendo em vista o modo como muito do que está nele configurado se alia a princípios outros como aqueles vinculados aos sistemas e modelos de avaliação de larga escala, à preocupação com formação para mercado de trabalho, ao formato proposto para a reformulação do Ensino Médio, e, ainda, às amarras que vão se impondo à Universidade para que seus currículos sejam revistos a partir de tais políticas para o atendimento de normativas prescritivas.

Em torno, portanto, do que se compreende por campo de investigação denominado por educação literária e as relações com a formação inicial docente,

expressas nos currículos, é o que me proponho a refletir, na defesa de que ela deva ter um lugar, como um campo de saber e, ao mesmo tempo, de (res)existência.

2. Educar pela Literatura: desafios e compromissos

A compreensão de que educar pela literatura pressupõe entendê-la com um bem que não é neutro e, por isso mesmo, capaz de operar processos de reflexão, contestação e imaginação, nem sempre imediatos, o que, talvez, numa sociedade tão tecnológica e imersa em reações estimuladas pelo agora, pelo instantâneo, contribui para um esvaziamento quanto à sua necessidade na formação humana.

Santos e Silva (2018), a exemplo, ao tratarem sobre as relações entre leitor e literatura nos processos de educação literária, resumem com propriedade de que modo elas se dão, partindo do conceito difundido por Leahy-Dios (2004):

[...] educar literariamente um sujeito significa torná-lo cidadão, conscientizá-lo do seu lugar social, provocando sua criticidade ao realizar suas leituras. Significa posicionar-se a partir de conhecimentos construídos com a experiência literária e assim criar condições para defender seus pontos de vista e, principalmente, criar e depois exercer o gosto pela leitura, pois a experiência literária seria capaz de incentivar a sensibilidade do leitor, aproximando-o de situações que ele desconhece. A experiência literária tanto pode sensibilizar o leitor para as questões artísticas quanto para as questões externas ao texto literário, mas que de algum modo são inseridas, provocadas ou refletidas no corpo de um texto poético ou ficcional. Ao se conscientizar de que a literatura é um produto social, o indivíduo veria a leitura literária como um ato responsável, social, político. (2018, p.907).



Sob essa perspectiva, a literatura, entendida como fundamental para a formação humana, também se associa, no espaço escolarizado, a um sistema de normas e a uma agenda educacional submetida a linhas ideológicas e políticas diversas. Desse modo, os agentes envolvidos, escolas, professores e alunos, acabam por se inserirem num sistema que, na maioria das vezes, impede que o processo de educação literária acima descrito se efetive. O resultado é que a literatura sempre precisa buscar a defesa do seu espaço, de sua existência, nos currículos de todos os níveis de ensino, como componente essencial para a formação de leitores.

O professor, como se sabe, tem grande influência sobre as atividades de leitura dos alunos. Quando a prática docente contribui pouco para a formação dos leitores de textos literários nas escolas, ou seja, quando a literatura não está no centro, o motivo da ausência pode estar, inclusive, dentre tantos outros, derivada da lacuna na formação acadêmica que desse ênfase à leitura. Isto posto, refletir sobre o lugar do ensino da literatura e sua legitimidade é matéria que deve ser posta em discussão para algo que é fundamental: a construção da identidade do professor e sua relação com o objeto de conhecimento que, neste caso, é o texto literário.

No ambiente escolar, particularmente, é o professor quem promoverá a sistematização necessária que permitirá fazer da atividade da leitura literária uma experiência significativa para o professor e aluno, que tenha como sustentação a própria força da literatura (COSSON, 2021, p. 46). Afinal, para que ocorra a educação literária é necessário que o aluno se aproprie do texto literário e o utilize em seu contexto social, daí ser fundamental que o professor também viva essa experiência com a leitura de literatura. Sob este aspecto, considera-se essencial a

formação desse professor no que se refere à sua biblioteca imaginária, composta tanto pela prática de leitura que antecede à formação inicial docente quanto àquela específica das disciplinas literárias em sua graduação, em cursos de Letras ou Pedagogia que, em tese, articulam-se às disciplinas metodológicas, preparando-o para o trabalho com o texto literário em sala de aula.

Assim, como o conhecimento do professor é composto a partir dos textos e de sua compreensão, quando opta pela educação literária ele molda sua prática em sala de aula derivada da formação que obteve na graduação. Deriva desse aspecto a necessidade de que a formação inicial contemple em seu currículo as discussões sobre a relevância da leitura literária na formação do sujeito. Entretanto, variados são os fatores que concorrem – e colaboram – para que os desafios em torno do ensino de literatura se avolumem. De acordo com Cechinel (2017), por exemplo, encontramos muitas dificuldades impostas à educação literária, como aquelas derivadas dos documentos oficiais de Língua Portuguesa, sobremaneira quanto à presença (ou ausência) da literatura:

Como as diretrizes curriculares brasileiras determinam o percurso e o lugar da literatura na formação do leitor? Como ali se planeja a formação de um leitor? Que literatura deve ele percorrer para isso? Quando e como ler obras literárias na escola? [...] Mais do que atender às importantes demandas da sala de aula também não menos é importante verificar como as experiências com o literário em sala de aula são previstas pelo currículo e para quê. [...] Assim, cada escola e professor, ao atuar, sabem que a educação literária que devem propiciar é justificada e modalizada pelos objetivos do currículo estabelecido para o estágio em que se encontram seus estudantes. O currículo nos dá o mapa do alvo e o caminho para atingi-lo. Sua definição é estratégia essencial para a formação do leitor literário. (CECHINEL, 2017, p. 114).



Tantas são as perguntas, limitadas são as respostas. Basta ver que a *BNCC* (BRASIL, 2018) contempla a literatura como um objeto de manifestação artística e cultural de forma generalizada, portanto, a sua ausência como um componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental (também no médio) evidencia um posicionamento que desprestigia a formação de leitores de literatura, tão crucial para a formação escolar e humana. Referenciada como um mero campo de atuação, denominado campo artístico-literário, dentre as seiscentas páginas do documento, apenas quatro são destinadas ao ensino de literatura, contribuindo para uma invisibilidade dos conteúdos literários. Para Porto e Porto, em registro com o qual concordo,

A BNCC ratifica seu menosprezo à literatura enquanto gênero textual que merece uma exploração mais aprofundada, consistente e que tem um valor intrínseco à formação básica do aluno. O documento ignora a potencialidade do texto literário enquanto objeto capaz de promover reflexões, transformações, fruição, interesse pela leitura, indo na contramão do que já se concebe há anos como funções da literatura. (2018, p.20).

Essa invisibilidade, gradativamente estabelecida, assume desdobramentos que são simbólicos, na medida em que se esvazia o próprio campo de conhecimento, relegando o texto literário a um plano secundário, para não dizer, esquecido. Risco este anunciado por Perrone-Moyses há tempos, quando esta analisou os documentos prescritivos da área à época: “[...] esses documentos evidenciam um fato: a literatura é disciplina ameaçada. As diretrizes do MEC não são a causa dessa ameaça; são o sintoma” (2006, p. 27). Diante da constatação de que, de fato, a sua ausência foi sacramentada na BNCC, resta que a existência da

literatura, em si mesma, funcione como um meio de oposição ao documento, na medida em que sua natureza não se ajusta à lógica por ele imposta.

Outro aspecto a observar é que se, de um lado, podemos afirmar que há um campo de conhecimento em construção no âmbito das pesquisas, que vem sendo desenvolvidas na esfera acadêmica em torno do que se compreende por Educação literária, por que esse campo não se concretizou em um domínio específico em nossos documentos prescritivos, a exemplo do que ocorre em Portugal? Por que, no Brasil, o lugar da literatura na formação escolar precisa ser constantemente justificado? Lá, de modo autônomo e explícito, o campo está definido. Balça e Azevedo (2017, p.13) destacam, a propósito, que muitos foram os fatores que levaram ao alcance desse domínio em Portugal, tais como investigação científica alargada sobre formação de leitores, a própria discussão em torno da formação docente e a criação da Rede de Bibliotecas Escolares e o Plano Nacional de Leitura. O resultado é que naquele país prioriza-se a centralidade do texto literário no ensino, do 1º. ao 12º. ano escolar, e, no Brasil, a literatura apenas compõe conteúdos de língua portuguesa, correndo o risco de ser substituída por outros objetos, dada à ausência da necessidade de ler textos literários, uma vez que muito outros são mais “úteis” ao aluno.

Visto assim, se tratei, acima, sobre questões do campo, em torno da defesa do lugar da educação literária na formação leitora e nos documentos oficiais, também traço uma reflexão sobre o *lugar de pertencimento* como um dos entes atores no processo de consolidação de um campo, como docente e pesquisadora, que contribui para o alargamento das pesquisas na área e, conseqüentemente, na defesa de “espaços”, como indicado por Balça e Azevedo (2017), no contexto português.



A exemplo, como provocação, em relação a um possível mapeamento sobre o campo de pesquisa em torno do tema *Educação literária ou Literatura e ensino*, como um espelho sobre a evolução desse campo, Antunes (2020), em texto intitulado “Pesquisas sobre ensino de literatura no Brasil”, apresenta alguns resultados de uma pesquisa maior, em torno de quantificação de grupos de pesquisa voltados ao ensino de literatura e educação literária no Brasil, na tentativa de, a partir do mapeamento, analisar a produção científica desse grupo de modo a compor um panorama maior em torno de tendências teóricas e metodológicas. Da etapa apresentada, com a indicação de existência de grande quantidade de grupos, em análise prévia sobre as linhas de pesquisa e a dificuldade de caracterizá-los a partir delas e de suas repercussões, o pesquisador resume:

De um modo geral, as pesquisas abordam: políticas de leitura de textos literários, relação texto-leitor, elementos do texto literário e práticas de leitura direcionadas ao ensino básico, articulação da teoria literária com o ensino de literatura nos três níveis de ensino, metodologias de leitura do texto literário nas escolas e suas relações com a formação do leitor de textos literários, produção e recepção de obras literárias em contexto escolar, relações entre literatura e sociedade e entre literatura e história, o perfil do leitor da escola pública, formação do leitor na graduação em Letras como futuro mediador de leitura nos diferentes níveis de ensino. (ANTUNES, 2020, p.22).

Pois bem, a reflexão que quero fazer, a título de autoavaliação (e que pode ser feita por demais colegas que atuam no campo), é justamente a de “lugar de pertencimento”, uma vez que, como anunciado, tenho atuado na área de investigação sobre literatura e seu ensino, sobre literatura e a formação do professor, metodologias para o ensino de literatura, exercendo docência em

programa de mestrado profissional especificamente na disciplina “Literatura e ensino”, e que o Grupo de Pesquisa ao qual me vinculo e lidero, não apresenta em sua linha de pesquisa os termos “Educação literária”, “Literatura e ensino” ou “Letramento literário”, para restringir a busca pelo menos a essas três palavras-chave.

Nesse sentido, ainda que organize coletâneas, oriente pesquisas de mestrado ou de iniciação científica, ao lado de organização de dossiês temáticos, além da produção de artigos que tratam dos temas, dentre outras ações, o Grupo de Pesquisa passaria ao largo da pesquisa de Antunes (2020), posto que na descrição a aproximação dele com o levantamento no máximo se daria ao termo “recepção”, aqui entendida como recepção da crítica especializada ou do leitor comum, escolar, das produções contemporâneas brasileiras. Assim, ainda que, efetivamente, o grupo faça abordagens críticas de obras contemporâneas, articulando-as às transposições didáticas, de mediação de leitura, em espaços formais e não formais (o que indica vinculação à educação literária, em sentido amplo), as ações não se somariam ao campo de investigação sobre literatura e ensino, pelo menos no que se refere a repercussões de grupos de pesquisa.

O que significa, portanto, essa reflexão? Minimamente, a contribuição para um apagamento involuntário, evidentemente, dos esforços e compromissos da resistência diária dos pesquisadores da área em torno da defesa do lugar da literatura em sala de aula ou dos motivos pelos quais ela deva ter/manter esse lugar. Fato este que deve, urgentemente ser corrigido, para, pelo menos, colaborar na ampliação do campo e de sua defesa, por meio das pesquisas geradas pelos pesquisadores vinculados ao grupo.

Como desdobramento dessa percepção, não à toa, essa reflexão encaminha para breves apontamentos sobre o impacto e defesa frequente desse lugar do



literário na formação inicial que nós, professores universitários, devemos manter. Em especial, sobre como avançamos (ou não) em propostas efetivas para que o professor possa promover quando estiver em serviço a defesa da educação literária, internalizada durante as experiências formativas da graduação, como as do estágio supervisionado.

3. Campo de resistência para a educação literária: o estágio supervisionado

Recorro, como ponto de partida, a um estudo que buscou desenvolver uma abordagem teórico-reflexiva sobre o perfil do docente em formação nos cursos de Letras, a partir de documentos como projetos pedagógicos, matrizes curriculares e programas de ensino. Especificamente, refiro-me aqui a um estudo² que analisou os elementos que compunham o currículo para formação inicial do docente de Letras, com foco na área de Literatura e seus desdobramentos, a partir da análise sobre o impacto do estágio supervisionado. Para tanto, foram analisados o Projeto Pedagógico de um curso de Letras (UENP, 2012) de uma Instituição Pública paranaense e 28 *portfólios* de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na área de Língua Portuguesa e Literaturas dos concluintes em 2021.

A abordagem levou em conta, conforme Nascimento e Suassuna (2020) apontam, que o espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade, oferece condições para o desenvolvimento das capacidades técnicas e pedagógicas para a formação do professor. Nesse espaço de mediação, há grande enfoque para uma formação crítica que colabora para a composição da identidade

² Tema tratado em resumo expandido, intitulado “Impactos do estágio supervisionado na formação do professor de Letras” (ZAGO, OLIVEIRA, 2022), vinculado projeto de pesquisa *A licenciatura em Letras e o lugar da literatura na formação inicial do docente*.

que o futuro professor desenvolve durante o curso, ou seja, a compreensão sobre o professor que ele deseja ser ao lidar com o texto literário, tendo em vista que a formação que terá no curso de Letras o habilita para atuar na educação básica. Lima (2008, p. 201), a propósito, observa a relevância do estágio supervisionado curricular, dentre outros componentes no contexto dessa formação, pois entende-se que a partir dele o futuro professor tenha mais habilidade para lidar com os seus futuros alunos na transposição didática de conteúdos apreendidos durante a graduação.

Para Moraes (2018), é possível compreender a trajetória do graduando até ele se formar um professor de literatura, analisando-se quais as suas atividades durante o estágio supervisionado e a partir do que ele teoriza em seu trabalho de conclusão de curso. Afinal, a formação inicial trata de um conjunto de componentes curriculares que abrangem as diversas áreas do conhecimento pedagógico e específico em Letras. Mello (2000) cita que a aprendizagem escolar obtida na prática do estágio acaba sendo uma experiência estimulante, relevante e indispensável para a formação dos professores. Como decorrência, o professor em formação terá acesso a vários modelos de pesquisas e metodologias para sua futura prática docente no estágio de Língua Portuguesa e Literatura, que se traduzem a partir do contato com o contexto educacional onde o estágio se realiza.

Assim, se a reflexão sobre a ação pedagógica pode ser considerada uma estratégia importante para a docência, visto que ela permite encontrar caminhos para o aprimoramento da prática e descobrir acertos e erros do trabalho educacional para construir novos rumos de atuação, há que se considerar sua importância na docência e no processo da formação inicial. Tal reflexão oferece as motivações para compreender o que exerce um professor da área e o que é preciso fazer para oferecer uma formação inicial adequada, conforme observam



Segabinazzi e Lucena (2020, p. 519). Nascimento e Suassuna (2020), igualmente, defendem ser o estágio curricular o espaço e tempo do contato inicial dos futuros docentes com a realidade da profissão e o contexto escolar. Para as autoras, a formação de professores corresponde a um processo complexo e vasto, que envolve uma gama de saberes múltiplos e complementares, dentre os quais estão os saberes docentes. Na escola, por ser este um espaço de conflitos e de encontros, o aluno em formação de Letras poderá perceber com qual área melhor se identifica, tanto pelo seu primeiro contato com a escola quanto com a aptidão aos conteúdos e áreas de sua matriz curricular. Decorre, portanto, dessa constatação a relevância de o graduando vivenciar as experiências e buscar as transposições didáticas e vivenciar práticas de mediação da leitura literária.

Foi nesse sentido que se deu a análise do *Projeto Pedagógico de curso* (UENP, 2012), a partir da qual verificou-se o total de 720 horas (de 3.600) voltadas à formação no campo dos estudos literários (Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa e disciplinas eletivas na área de Literatura especificamente) e uma voltada à formação do professor de literatura. Todavia, considerando-se os aspectos conceituais relacionados à formação do professor e a defesa expressa sobre a relevância do lugar da Literatura na formação inicial, após a verificação do proposto no PPC, bem como a partir da análise dos *portfólios*, verificou-se certa dissonância quanto à presença do texto literário no Estágio, uma vez que dos vinte e oito relatórios dos graduados em 2021, apenas cinco se voltaram à prática vinculada à abordagem de obra literária.

Importa registrar que dos formandos que abordaram Literatura isso se deveu ao fato de que eles estavam vinculados a dois projetos, um de extensão e outro de ensino, ofertados pelo Curso de Letras. O de extensão, tinha como

objetivo contribuir para a preparação de alunos do Ensino Médio para o vestibular da Universidade, oferecendo cursos de curta duração para alunos da Educação Básica, ao mesmo tempo em que potencializava a formação inicial dos graduandos do curso de Letras, uma vez que os cursos são ministrados por eles, sob a supervisão dos orientadores de Estágio nas áreas de Literatura, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Para a realização, houve encontro de grupos de estudo com o supervisor/orientador a fim de determinar os encaminhamentos para a preparação do material didático que nortearia as aulas, cujo corpus literário era a leitura das obras indicadas no processo seletivo da Universidade; o outro projeto é de ensino, vinculado à residência Pedagógica/CAPES: subprojeto do Programa Residência Pedagógica, que tem dentre seus vários objetivos o propósito de promover a imersão dos licenciandos (residentes) nas escolas de educação básica, a fim de colaborar com o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura. Aos alunos-residentes, proporcionou-se a experiência da prática docente nas salas de aula de Língua Portuguesa e sua Literatura, sobretudo, possibilitando aos diversos participantes do projeto refletir sobre a formação do professor e do aluno da Educação Básica.

Não há dúvidas, portanto, quanto a relevância dos projetos de extensão e o de ensino, pois apenas a partir deles houve prática voltada à Literatura articulada ao Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura, uma vez que os demais *portfólios* se voltaram para os estudos de gêneros textuais diversos. Ainda, da percepção obtida pela leitura dos *portfólios*, considerando-se quantitativo da carga horária voltada ao chamado núcleo duro de formação em literatura de Língua Portuguesa, referente ao currículo de 2012, vale mencionar que o de 2019, cuja oferta está em curso, com a primeira turma a graduar-se em 2023, não apresenta grandes alterações. Igualmente, está mantida a oferta dos dois projetos



– de extensão e ensino – que acolherão possíveis alunos na prática voltada à leitura literária, seguindo-se os moldes dos anos anteriores.

Entretanto, tendo em conta que o estágio serve para o professor em formação inicial vivenciar a prática em sala de aula, no contexto de ensino, se ele se volta apenas para uma área de conhecimento como poderá adquirir e experienciar saberes docentes na área literária? Afinal, a proposta pedagógica do curso é a de formar um professor da área que esteja preparado para atuar em todas as áreas de Letras Português/Inglês. Como observado, dentre os vinte e oito *portfólios* analisados apenas cinco abordaram uma prática de leitura literária. Segundo a verificação, portanto, observou-se que nem todos os alunos formandos articulam os saberes adquiridos na formação das disciplinas vinculadas à Literatura com propostas pedagógicas em suas práticas de estágio.

Infere-se que mesmo com uma carga horária razoável das matérias de literatura durante o curso de Letras, que pressupõe certo volume de saberes, os alunos não a acionam nos estágios supervisionados obrigatórios, dando maior enfoque a gêneros textuais e em gramática. Esse aspecto é prejudicial, pois não realizam transposições didáticas dos conteúdos literários e tendem a não oferecer aos alunos o acesso à literatura em práticas futuras. Afinal, como o conhecimento do professor é composto a partir dos textos e de sua compreensão, quando opta pela educação literária, ele molda sua prática em sala de aula derivada da formação que obteve na graduação. Por isso, os graduandos deveriam contemplar em suas práticas de estágio atividades de leitura e mediação oferecendo o contato com o texto literário, para além apenas dos vínculos aos projetos de extensão e de residência pedagógica.

O fato de não terem contemplado em seus estágios supervisionados práticas dedicadas à educação literária, pode indicar um “desprestígio” da área, uma vez que eles preferiram elaborar propostas pedagógicas de abordagem de gêneros textuais em detrimento às práticas de letramento literário. Esse sintoma, ainda que considerado de modo generalista, sem levar em contas outras variantes, pode revelar que o futuro professor talvez não dê prioridade aos processos de educação literária em sua prática docente, deixando de vivenciar e desenvolver habilidades nas situações de estágio e na constituição de seu percurso formativo na área.

Diante dessa preocupação, que se relaciona ao lugar que a educação literária ocupa nos cursos de formação inicial do professor, retomo as mesmas inquietações quanto à avaliação do currículo de 2012 para as alterações ocorridas em 2019 e implantadas em 2020. Do ponto de vista quantitativo, em horas destinadas à área de Literaturas de Língua Portuguesa, o currículo ofertava 540 horas, às quais, considerando-se formação para o ensino de literatura, podem ser acrescentadas “Formação do Professor de Literatura I e II” e “Literatura e Educação”, assim como “Eletivas”, chegando-se a 690h. De modo geral, pode-se afirmar que a dinâmica em torno das articulações entre conteúdos específicos a área literária, conteúdos de formação pedagógica e práticas de estágio, não sofreram significativas mudanças. Daí, ser possível inferir que os *portfólios* de graduandos de 2022 e, possivelmente, de 2023, não apresentarão grandes alterações face ao que foi constatado nos relatórios de 2021, pois os currículos são praticamente os mesmos, tendo em conta a área de Literatura e a dinâmica do Estágio Supervisionado, com os projetos de ensino e extensão.

Por sua vez, em 2022, após amplo e combativo debate, o currículo de 2019 sofreu significativas alterações, em atendimento à *Resolução CNE no 02/2019* e à *Resolução CNE 007/2019*. Nele, buscou-se atender às indicações normativa,



destacando-se, ainda, que a reformulação tinha “[...] o compromisso de constituir-se de um currículo convergente com a Base Nacional Comum Curricular” (UENP, 2022, p. 19). Aspecto esse que ficou, não há dúvidas, marcado na reformulação, vez que a área de Língua Portuguesa encontrou respaldo a partir dos eixos categorizados pela Base, transpondo-os, facilmente, ao currículo novo.

Em atendimento, pois, aos grupos indicados pela *Resolução 02/2029*, assim ficaram definidas, no conjunto de 3.200 horas de curso, as disciplinas da área literária, num total de 580 horas, cerca de 18% da carga horária total do curso: Grupo I - 120h: Cultura Humanística para a Formação do Leitor I e II, Formação Humanística na Contemporaneidade I e II; Grupo II - 430h: Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira I, II, III, IV, V e VI, Literatura Portuguesa I e II, Teoria da Literatura I e II; Grupo III - 30h - Formação do Professor de Literatura.

Do currículo anterior, destaco que a área de Literatura excluiu o componente curricular “Literatura e Educação”, que marcava um campo significativo no currículo, substituindo-o por “Formação Humanística na Contemporaneidade I”, a meu ver, sofrendo um “apagamento” da área específica. Igualmente “Produção Literária e Representações Sociais I e II” foram substituídas e condensadas na “Formação Humanística na Contemporaneidade II”; “Formação do Professor de Literatura I” foi substituída por “Marcos Históricos e Documentos Curriculares”, “Literatura Infantil e Juvenil I e II” substituídas por “Cultura Humanística para a Formação do Leitor I e II”. Já as disciplinas “Formação do Professor de Literatura I e II” foram condensadas em apenas uma “Formação do Professor de Literatura”.

Registro que a reconfiguração das disciplinas acima enfrentou intensa dificuldade, posto que significou perder, de certo modo, a identidade da área, como a da “Literatura infantil e Juvenil”, com domínio próprio como campo de

estudo, conquistado ao longo de muitos anos por estudiosos do campo, e que, na reestruturação, desconfigurou-se passando meramente a compor itens na ementa de “Cultura Humanística para a Formação do Leitor I e II”. Para além dessas diluições, outro aspecto significativo de perdas em relação ao currículo anterior, está relacionado à exclusão das disciplinas eletivas, que oportunizavam ao aluno a flexibilização a partir das áreas de interesse, sendo protagonista da sua formação, por ter oportunidade de escolher a área de maior vocação, obtendo uma visão mais detalhada dos encaminhamentos teóricos presentes nas linhas de pesquisa e nas disciplinas regulares do curso.

Esses breves apontamentos, além da constatação de uma dissonância na prática de estágio supervisionado e os conteúdos da área literária, também identificam alterações no currículo, com destaque para área literária, mobilizado prioritariamente para atendimento às normativas estaduais e federais e que, de certo modo, demonstram a fragilidades que envolvem as licenciaturas, que têm de absorver de modo geral as demandas do mundo contemporâneo e, ao mesmo tempo, tentar garantir uma formação sólida no campo específico de sua atuação. Evidente que a carga horária se torna insuficiente para abarcar todos os conteúdos, o que se agrava quando o curso é de dupla licenciatura, como foi o caso descrito, dividindo-se nas áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas respectivas. Sob esse aspecto, especificamente sobre as fragilidades ligadas ao estágio supervisionado tratei de alguns aspectos que influem para a negatividade dos resultados:

[...] é preciso levar em conta fatores que extrapolam os limites expostos em documentos prescritivos. Ou seja, não basta que a proposta pedagógica do curso estabeleça, direcione, oriente para um estágio integrado. Há questões outras a serem consideradas, como,



por exemplo: a) poucos docentes orientadores/supervisores de estágio que se voltem para o ensino de literatura, focando as orientações a partir de suas próprias pesquisas/áreas, nomeadamente na área de ensino de português; b) professores que são contratados por períodos determinados e que acabam atuando no estágio supervisionado sem que haja formação ou interesse nesta área, acumulando este componente com a docência em vários outros segmentos; e c) ausência de Colégio de Aplicação vinculado à Universidade para que as políticas de formação docente possam ser socializadas/integralizadas às áreas de licenciatura; para citar apenas três condições negativas. (OLIVEIRA, 2018, p. 138).

Em especial, portanto, face às perdas que a área da literatura sofreu na reformulação indicada (do currículo para 2023), resta aceitar que a resistência de cada docente-pesquisador, que atua com educação literária, deve continuar tendo em vista que houve recuo em conquistas compreendidas, até então, como sedimentadas, comprovando-se que há longo percurso para que elas se tornem perenes.

Por fim, importa destacar, também, que as reformulações descritas apenas comprovam os impactos das legislações e suas constantes alterações, por vezes apressadas, sobre a formação de professores, bem como as propostas da *BNCC*, como documento norteador, que impôs um modelo instrumental para a educação. Desse conjunto, pois, resulta um movimento permanente de resistência a favor do sentido e valor da literatura como conhecimento.

Referências bibliográficas

ANTUNES, B. Pesquisas sobre ensino de literatura no Brasil. *Revista de Letras Norte@mentos*, Dossiê Temático: “Temas, Tendências e Perspectivas da Literatura

no século XXI”, Sinop, v. 13, n. 34, p. 13-26, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br> Acesso em 21 jun. 2023.

BALÇA, A.; AZEVEDO, F. Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 131-153, maio/ago. 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf](#) (mec.gov.br). Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. *Resolução 02 de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. *Resolução 07 de 18 de dezembro de 2019*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2019.

CECHINEL, A. O caráter destrutivo da literatura. In: CECHINEL, A.; SALES, C. de (Orgs.). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017. p. 109-121.

COSSON, R. *Paradigmas do ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 2021.

LEAHY-DIOS, C.. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIMA, M.S.L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Rev. Diálogo educ.*, Curitiba, v.8, n.23, p.195-205, 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4015>. Acesso em: 18 mar 2022.



MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em perspectiva*, 14, v.1, p.98-110, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/d6PXJjNMc3qjBMxQBQcVkNq/abstract/?lang=pt> Acesso em: 18 mar 2022.

MORAES, M. B. de. Efeitos do estágio supervisionado nos trabalhos de conclusão de curso e na formação do professor de Letras. *ESUD*, Natal, Rio Grande do Norte, 2018. Disponível em: https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/188580_1ok.pdf Acesso em: 18 mar. 2022.

NASCIMENTO, G. J. da S.; SUASSUNA, L. Estágio supervisionado na Licenciatura em Letras: um espaço-tempo de construção da identidade docente do professor de língua portuguesa. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 17, p.208-228 jan./dez. 2020. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3645>. Acesso em 18 mar 2022.

OLIVEIRA, V. da S. *Formação inicial do profissional em Letras e a Educação Literária: anotações sobre contextos brasileiros e portugueses*. Interfaces, Guarapuava, v.9., n.1, p. 128-147, 2018. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/5308. Acesso em: 25 jun. 2023.

OLIVEIRA, V. da S. *História literária nos cursos de Letras: cânones e tradições*. 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PERRONE-MOISÉS, L. *Literatura para todos*. Literatura e sociedade. São Paulo, v. 11, n. 9, p. 16 - 29, 6 dez. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/lis/article/view/19709/21773>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PORTO, A.P.T; PORTO, L.T. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, set.-dez. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. *Projeto pedagógico do curso de Letras: português-inglês*. CORNÉLIO PROCÓPIO, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. *Projeto pedagógico do curso de Letras: português-inglês*. CORNÉLIO PROCÓPIO, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. *Projeto pedagógico do curso de Letras: português-inglês*. CORNÉLIO PROCÓPIO, 2022.

SANTOS, O. M. S. dos; SILVA, E. T. A educação literária brasileira: reflexões sobre o exercício da literatura na sala de aula. *Linha mestra*, n.36, p..906-910, set./dez. 2018. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/257> Acesso em 15 jun. 2023.

SEGABINAZZI, D. M., LUCENA, J. M. de L. Formação do professor de Letras: literatura em destaque. *Entreletras*, Araguaína, v. 11, n. 1, p.517-534, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/9080>. Acesso em: 19 mar 2022.

ZAGO, J.; OLIVEIRA, V. da S. Impactos do estágio supervisionado na formação do professor de Letras. In: ELIAS, R. G. M. et al. (Org.). *Anais do VIII Encontro de Integração UENP*, Jacarezinho, Vol. 8, p. 650-5, 2022. Disponível em: <https://sge.uenp.edu.br/site/integracao8/2022/1>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Recebido em 03/10/2023

Aceito em 03/10/2023