

ENTRE A ESTÉTICA E O MERCADO: A FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS DIANTE DAS TENSÕES ENTRE LETRAMENTO LITERÁRIO E LITERATURA DE CONSUMO

MEDEIROS, Naire Luize Soares¹
WALLAU, Vanessa Luiza de²

RESUMO: A presente pesquisa analisa o letramento literário na formação de professores de Letras, investigando como a literatura é concebida, mediada e operacionalizada no contexto da graduação. Parte-se da distinção entre alfabetização e letramento, ressaltando que este último transcende a mera aprendizagem técnica da leitura e escrita, envolvendo competências sociais, culturais e interpretativas. O estudo discute a literatura como prática estética, cultural e social, articulando teoria e experiência, e enfatiza a necessidade de formar leitores críticos e docentes capazes de mediar a experiência literária de forma reflexiva e emancipatória. Examina-se também a organização curricular dos cursos de Letras, observando a sequência e distribuição das disciplinas literárias, bem como a influência de fatores institucionais e estruturais que podem privilegiar abordagens tecnicistas em detrimento da formação crítica. Ao analisar documentos oficiais e projetos pedagógicos, evidencia-se a tensão entre a valorização da literatura como experiência estética e a pressão por atender demandas do mercado, revelando desafios para a consolidação do letramento literário na formação docente. O trabalho sustenta que a mediação do professor-leitor é crucial para que os alunos desenvolvam habilidades críticas e sensíveis, promovendo uma prática pedagógica que articula fruição estética, reflexão social e competência cultural, consolidando a literatura como ferramenta de formação integral do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Canonização, consumo cultural, educação literária, leitor crítico, Licenciatura em Letras.

BETWEEN AESTHETICS AND THE MARKET: TEACHER EDUCATION IN LANGUAGE AND LITERATURE AMID THE TENSIONS BETWEEN LITERARY LITERACY AND COMMERCIAL LITERATURE

ABSTRACT: This research analyzes literary literacy in the training of Letters teachers, investigating how literature is conceived, mediated, and operationalized in the context of undergraduate studies. It is based on the distinction between literacy and literary literacy, emphasizing that the latter goes beyond the mere technical acquisition of reading and writing, involving social, cultural, and interpretative competencies. The study discusses literature as an aesthetic, cultural, and social practice, articulating theory and experience, and highlights the need to form critical readers and teachers capable of mediating the literary experience in a reflective and emancipatory manner. The curricular organization of Letters courses is also examined, considering the sequence and distribution of literary subjects, as well as the influence of institutional and structural factors that may favor technicist approaches over critical formation. By analyzing official documents and pedagogical projects, the study reveals the tension between valuing literature as an aesthetic experience and the pressure to meet market demands, exposing challenges for consolidating literary literacy in teacher education. The research argues that the mediation of the teacher-reader is crucial for students to develop critical and sensitive skills, fostering pedagogical practices that integrate aesthetic enjoyment, social reflection, and cultural competence, consolidating literature as a tool for the integral formation of the individual.

KEYWORDS: Canonization, cultural consumption, literary education, critical reader, undergraduate degree in Language and Literature.

¹Acadêmica do curso de Letras Português/ Inglês do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz, nlsmedeiros@minha.fag.edu.br.

² Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Docente do Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz, vanessaluiza@fag.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores no curso de Letras ocorre em um contexto permeado pela linguagem, pela Linguística e pela Literatura. Essa formação, contudo, assume diferentes configurações de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso da instituição de ensino, a organização curricular, as diretrizes pedagógicas e as políticas educacionais vigentes, refletindo concepções diversas sobre o papel da educação. Perante tal, destaca-se Tardif (2014) que ressalta, nesse cenário, que os conhecimentos mediados podem antever a preparação para o mercado de trabalho, suscitando a questão: “aprender para qual finalidade?”, o que desloca o foco da mediação docente da formação integral e reflexiva dos estudantes para uma lógica eminentemente instrumental.

Inserida nesse contexto, a presente pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, tem como objetivo central examinar o modo como o letramento literário é concebido e operacionalizado na formação inicial em Letras, compreendendo-o como um espaço de tensões entre a fruição estética da obra e as demandas utilitaristas impostas pela lógica de mercado.

A prospecção fundamenta-se em teóricos como Rildo Cosson (2014), Angela B. Kleiman (1995), Magda Soares (2004), Juliana Fermino Pinto (2022) e Wladimir Ferreira dos Santos Filho (2019), entre outros estudiosos que abordam o letramento literário em diferentes perspectivas. Parte-se, assim, da compreensão de que o processo educativo deve transcender a adaptação passiva às exigências mercadológicas, orientando-se, antes, para a constituição integral, crítica e emancipatória do sujeito. Com base nessas ideias, a análise mobiliza teóricos que conceituam a trajetória docente e suas implicações na atuação modificada pelas marcas temporais da sociedade, tais como Flávio Amorim da Rocha (2018), Ivanete B. Soares e Maria Zélia V. Machado (2022) e Paulo R. Silva (2014).

Partindo-se desse aspecto de análise, busca-se discorrer sobre a formação docente na Graduação em Letras e a forma como ela insere-se condicionada por fatores institucionais e estruturais, que, em determinados contextos, privilegiam uma perspectiva tecnicista da reprodução de saberes, em detrimento de uma *práxis* formativa comprometida com a reflexão social e estética. Diante desse quadro, a literatura, compreendida não apenas como um objeto de estudo, mas como experiência formadora e prática cultural, adquire centralidade. Sob essa conjuntura, o

letramento literário configura-se como um elemento central desse processo, ao implicar a vivência sensível do texto literário, a apropriação crítica de seus múltiplos sentidos e a mediação qualificada pelo professor-leitor, em contraponto à mercantilização da obra e esvaziamento de seu potencial catártico e transformador (Almeida, 2018).

Considerando tais questões, destaca-se a intenção de analisar as perspectivas pelas quais, e os modos como, o letramento literário é desenvolvido na formação em Letras, incidindo sobre a constituição do professor-leitor e sobre sua mediação no ensino básico. Em resposta a essa questão, busca-se investigar o letramento literário como campo de tensões entre experiência estética e reificação da obra, atentando-se à maneira pela qual a subjetividade do professor-leitor repercute em sua *práxis* pedagógica.

Para tal, a presente análise estrutura-se em três movimentos formadores. Inicialmente, apresenta-se, dentro da fundamentação teórica que sustenta a pesquisa, o conceito de letramento literário e sua relevância para a formação docente; em seguida, discutem-se as bases históricas, rupturas e reinvenções das disciplinas literárias nas licenciaturas, dialogando-se sobre as implicações pedagógicas e culturais das tensões entre prazer estético e utilidade pedagógica; por fim, realiza-se a análise comparativa entre os Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs) de Letras do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz, referentes aos anos de 2020 e 2023, de modo a identificar permanências e reconfigurações nas concepções de formação docente, especialmente no que tange à articulação entre literatura, estética e mercado, culminando nas considerações finais, em que se delineiam os desdobramentos da análise realizada.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO EM LETRAS: AS BASES DO LETRAMENTO E DA LITERATURA

Parte-se do postulado por Magda Soares (2004), ao contrapor os termos letramento e alfabetização. As suas teorias desencadeiam em um entrelaçamento, quando, a autora, ao revisitar a sua obra *As muitas facetas da alfabetização* (1985) identifica a presença implícita do conceito de letramento, embora tal nomenclatura ainda não se localizasse no dicionário brasileiro à época na qual a obra fora escrita. Soares, nesse aspecto, ressalta as questões-problemas levantados no período de

1985, reforçando a permanência, até hoje, em grande parcela, de problemas não resolvidos: “[...] segundo, porque, passados quase vinte anos, as questões ali propostas à reflexão parecem continuar atuais, e grande parte dos problemas ali apontados parece ainda não resolvida” (Soares, 2004, p.5).

Destarte, depreende-se que o termo letramento foi, segundo o que se teoriza na atualidade, introduzido nacionalmente, em 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato. A autora o abarcou para designar um fenômeno observado em sala de aula, relacionado a estudantes em processo de aprendizagem da linguagem. Nesse sentido, outra voz fundamental para a consolidação do conceito é a de Angela Kleiman, em *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (1995). Kleiman reforça o conceitual discrepante entre o ato alfabetizador e o evento do letramento, como observado no trecho:

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz "Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!" está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como ode ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever (Kleiman, 1995, p.18).

Nesse aspecto da linguagem, o letramento se identifica como a exercitação do conhecimento e das práticas relacionadas à leitura e à escrita em contextos de significação. Dessa forma, o que Kleiman (1995) denota em seu estudo é que o letramento se configura como um processo amplo, que articula competências linguísticas, sociais e culturais, distinguindo-se do simples ato alfabetizador, centrado na aquisição técnica da leitura e da escrita: “[...] o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (Kleiman, 1995, p.20).

Com base no exposto, a autora enfatiza que o letramento vai além da alfabetização formal ensinada pelas escolas, envolvendo a capacidade de usar, interpretar e compreender a linguagem escrita em diferentes contextos sociais e culturais, tornando-se, assim, um fenômeno social e não apenas técnico. Para tanto, à luz das reflexões de Kleiman (1995), Soares (2004) e Kato (1987), este estudo

desloca seu foco do letramento em geral para um exame mais aprofundado da dimensão literária.

Consequente, para discutir-se a literatura, primeiro, desenrola-se como ela é vista perante significância da palavra. Ao consultar o *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa* (Michaelis, [s. d.]), observa-se que o termo é definido da seguinte maneira:

L I T E R A T U R A [do lat. litteratura]. S.f. 1. Arte de compor ou escrever obras artísticas em prosa ou verso. 2. Conjunto de obras literárias de um país, época ou gênero. 3. Homens de letras ou vida literária: a literatura brasileira participou do colóquio. 4. Carreira das letras. 5. Conjunto de conhecimentos sobre obras ou autores literários. 6. Qualquer uso estético da linguagem. 7. Fam.: Irrealidade, ficção. 8. Bibliografia: conjunto de escritos sobre determinado tema, científico ou técnico.

Assim, observa-se que a definição apresentada pelo dicionário Michaelis, não restringe o termo a uma única acepção, mas o delineia como um conceito multifacetado, que transita entre a arte da escrita, o conjunto de produções de determinado contexto histórico-cultural, a vida e a carreira literária, o campo do conhecimento sistematizado e até mesmo o uso estético ou ficcional da linguagem. Dessa forma, evidencia-se a polissemia do termo, cuja abrangência permite compreender a literatura tanto como prática artística quanto como manifestação cultural e discursiva.

Assim, partindo-se desse precedente interpretativo, depara-se com os conceituais teóricos de Marisa Lajolo, em *O que é literatura?* (1982), obra na qual a autora discute a natureza essencial e duradoura da literatura e a diferença entre a percepção do que é literatura por intelectuais e pelo público em geral. Lajolo (1982) argumenta que a literatura é uma atividade artística que expressa, de forma única, as experiências ao longo do tempo e das culturas. Enfatiza-se, assim, sobre como a literatura continua a se manifestar, independentemente da época ou do estilo, e sua essência permanece conectada à condição humana. Por tanto, ao dialogar sobre tal, Lajolo reforça:

O finalmente é que a obra literária é um objeto social. Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro alguém a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social (Lajolo, 1982, p.16).

Nesse linear, apresenta-se a conceituação de Cosson (2014), que ampara e une ambos os termos de letramento e literatura. Para o autor, o letramento literário vai além da simples leitura de textos e envolve a construção de sentidos por meio de mecanismos de interpretação aprendidos socialmente. Dessa forma, o ato de ler não se limita à decodificação de palavras; exige compreensão do contexto e das normas de interpretação compartilhadas por uma comunidade de leitores.

No sentido induzido por Rildo Cosson, em sua obra *Letramento literário: teoria e prática* (2014), inscreve-se a percepção de que, a leitura literária escolar não se reduz ao prazer individual de fruição, mas requer mediação, orientação e exploração consciente dos textos para que se torne efetivamente significativa: “Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola” (Cosson, 2014, p. 26).

O processo de letramento literário também se caracteriza pelo aspecto social da interpretação. Nesse sentido, a leitura é descrita como um ato solidário, pois envolve a passagem de sentidos entre leitor, texto e sociedade: “Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro” (Cosson, 2014, p. 27). Dessa forma, a leitura literária transforma-se em um espaço de diálogo, permitindo que o leitor compreenda múltiplas perspectivas e se relacione criticamente com o mundo.

A escolarização, neste aspecto, proporciona instrumentos para articular experiências e sentidos de forma consciente. Perante tal, o letramento literário escolar possibilita ao aluno não apenas a aquisição do hábito de leitura, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas:

Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar... E justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo (Cosson, 2014, p. 29-30).

Assim, formar leitores literariamente letrados implica oferecer condições para que eles interajam com os textos de forma crítica, reflexiva e socialmente engajada. Dessa forma, o letramento literário, entendido como a capacidade de interagir criticamente com os textos literários em seus múltiplos sentidos e contextos, revela-

se indispensável à formação docente. Não basta conhecer a literatura como objeto de estudo; é preciso compreendê-la como prática viva, que articula linguagem, cultura e sociedade.

Assim, formar leitores literários exige formar também educadores letrados, capazes de provocar experiências significativas de leitura, de modo a romper com abordagens utilitaristas ou meramente normativas da linguagem e da literatura. Como ressalta Soares (2009), é no uso social e reflexivo da leitura e da escrita que se consolida o verdadeiro estado de letramento – e é nesse horizonte que se inscreve o desafio ético e pedagógico da formação em Letras.

2.1 BASES DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA GRADUAÇÃO DE LETRAS EM CAMPO NACIONAL

O conceito de letramento literário, apresentado nas seções anteriores, não é tratado de forma explícita nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em especial no Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001. Ainda assim, é possível identificar nesse documento princípios que dialogam com a perspectiva de um indivíduo “letrado”, conforme a abordagem de letramento discutida na sessão anterior.

Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade (Brasil, 2001, p.31, **grifos nossos**).

Essa concepção também está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ano de 2018, a qual defende que o contato com textos literários, desde os primeiros anos escolares, deve favorecer o desenvolvimento de uma postura reflexiva, estética e ética diante da linguagem, valorizando a leitura como prática social e cultura.

Ao conceber a literatura como expressão cultural e prática social, essas diretrizes ampliam o entendimento de currículo para além da simples organização de conteúdos, sugerindo um percurso formativo que integre ensino, pesquisa e extensão, orientado por princípios éticos, críticos e criativos. A demanda para que o licenciando desenvolva habilidades de reflexão sobre a linguagem enquanto fenômeno cultural,

ideológico e político, aliada à valorização da autonomia, da diversidade e da articulação entre teoria e prática, aponta para a possibilidade de promover a leitura literária como experiência formativa abrangente.

Todavia, a ausência explícita dessa perspectiva nos documentos oficiais pode contribuir para que o letramento literário não se consolide plenamente nas práticas formativas dos cursos de Letras. Isso representa não apenas uma lacuna isolada, mas um aspecto de um conjunto mais amplo de obstáculos à valorização da literatura como prática educativa crítica, sensível e formativa. Como destacam Soares e Machado (2021), responsabilizar exclusivamente o professor pelas limitações do ensino da literatura ignora os condicionamentos estruturais presentes em sua formação. Nesse sentido, observa-se que tais condicionamentos se refletem diretamente na atuação docente, sobretudo quando o processo formativo não oferece bases consistentes para uma prática reflexiva e transformadora.

Sem a devida preparação para a docência, o recém-formado, que passou cerca de dois a cinco anos – o que vai depender de cada instituição e também da modalidade de ensino, presencial ou semipresencial – em meio aos estudos de linguagens e obras literárias, não raramente acaba por reproduzir as práticas dos seus professores sem que haja a reflexão sobre a própria prática (Silva, 2014, p.36).

Dessa forma, a ausência de um olhar crítico sobre o próprio fazer docente contribui para a perpetuação de modelos de ensino distantes da função social e humanizadora da literatura. No âmbito da formação em Letras, o letramento literário não deve ser compreendido apenas como uma habilidade técnica ou metodológica, mas como um instrumento de mediação cultural, capaz de aproximar diferentes perspectivas, tradições e vozes sociais. Dessa forma, ao estimular uma leitura crítica e sensível, possibilita que os sujeitos dialoguem com a diversidade cultural e simbólica da sociedade em que vivem.

Nesse sentido, a literatura no ensino superior ultrapassa a função de mero objeto de estudo, tornando-se uma experiência estética emancipadora. Conforme Rancière (2012), a emancipação artística ocorre quando o espectador deixa de ser passivo e passa a atuar como agente crítico, construindo sentidos próprios e reconhecendo-se participante no processo estético e político. Além da análise estrutural de textos canônicos, o letramento literário propicia ao futuro docente a vivência da literatura como espaço de alteridade, resistência e reinvenção do sensível,

dimensões essenciais para sua atuação crítica na educação básica, como afirma Cosson:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. **É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.** No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. E por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (2014, p. 17, **grifos nossos**).

Essa concepção de literatura como vivência estética e formativa amplia o entendimento sobre o papel das disciplinas literárias na formação docente, evidenciando a necessidade de práticas que integrem sensibilidade, reflexão e criticidade. Tal perspectiva conduz à discussão sobre as bases das disciplinas literárias nas licenciaturas, nas quais se entrelaçam tradição, ruptura e reinvenção pedagógica.

3 AS BASES DAS DISCIPLINAS LITERÁRIAS NAS LICENCIATURAS: TRADIÇÃO, RUPTURA E REINVENÇÃO PEDAGÓGICA

Decorre-se de uma perspectiva abordada nos estudos de Kleiman (1995), ao abordar sobre os eventos de letramento em instituições familiares, em sua obra *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, a autora desencadeia o pensamento sobre as formas de desencadear um agente letrado perante momento de infância, observa-se, assim, o desenvolvimento do indivíduo criança perante práticas formadoras de pensamento crítico em contrapartida a práticas passivas de aprendizagem, utilizando a linguagem literária como enfoque:

Nessa idade começa a reconhecer perguntas sobre os livros, e tão logo a criança começa a verbalizar o adulto as expande e reelabora, abandonando o simples pedido de rótulos ("o que é?") para incluir perguntas sobre os atributos ("o que o gato disse?", "de que cor era o gato?"). Os adultos verbalizam constantemente, como se se tratasse de um diálogo contínuo, sobre elementos que a criança conheceu nos livros [...] (Kleiman, 1995, p.41).

Nesse sentido, observa-se que a atuação do adulto responsável favorece o desenvolvimento de um raciocínio que vai além do óbvio, estimulando a reflexão

crítica sobre os conteúdos literários. Esse processo, quando repetido ao longo da infância, contribui para a formação de indivíduos capazes de exercer seu potencial leitor de maneira crítica, abrangendo de forma mais ampla a dimensão do letramento literário. Entretanto, Kleiman (1995) também aponta que, em contextos de baixo estímulo, a mediação adulta pode se limitar a abordagens mais simplificadas:

[...] o adulto reconta de maneira simplificada as histórias dos livros, e por meio de perguntas introduz informações discretas sobre a escrita, como nome das letras, números, cores, e nomes de objetos familiares. A criança responde. "Lê" o material aos adultos. Memoriza trechos. Não há, no entanto, perguntas ou explicações analógicas que relacionem as semelhanças e diferenças existentes entre as figuras bidimensionais e os objetos reais, não havendo, assim, uma transferência da compreensão da escrita, das atividades realizadas e das habilidades desenvolvidas durante o evento de letramento para outros contextos (Kleiman, 1995, p.42).

Essa passagem indica que a simples exposição a livros não garante, por si só, o desenvolvimento pleno do letramento literário; observa-se que a qualidade da interação mediada pelo adulto, bem como sua capacidade de ampliar e contextualizar os conteúdos, parece favorecer que a criança vá além da memorização e da reprodução mecânica, potencialmente estimulando a compreensão crítica e a aplicação do conhecimento em diferentes situações.

No entanto, essa matriz interpretativa abordada por Kleiman (1995) em suas pesquisas, é embasada no clássico estudo etnográfico de Shirley Brice Heath em sua obra *What no bedtime story means: narrative skills at home and school* (1982), que examina as diferenças nos eventos de letramento e no desenvolvimento narrativo de crianças em comunidades diferentes nos Estados Unidos. Assim, o que Heath (1982) pontua em seus estudos fundamenta-se em discrepâncias presentes em ambientes físicos, sociais, de caráter histórico familiar e da comunidade no qual se desenvolvem.

Fato importante é que, em seus estudos, Heath (1982) enfoca questões sociais, sobretudo ao analisar as diferenças de aprendizado em ambas as comunidades, relacionando-as ao nível de escolarização dos responsáveis e à forma como mediavam a leitura e o letramento em casa. Tal desenrolar pode ser correlacionado, de forma teórica, com os estudos de Tardif (2014), em questões de "aprender para qual finalidade?", se entrelaçando com os ideais do autor ao inferir que os conhecimentos mediados podem se alinhar às exigências externas de mundo,

deslocando o foco da formação crítica e integral dos indivíduos para uma lógica instrumental.

É na margem entre a tradição e a reinvenção que há espaço de discussão para uma ruptura na prática mediadora formativa. Esta tensão entre tradição e reinvenção, observada nas práticas de mediação do letramento literário, encontra eco na formação docente, especialmente no curso de Letras, no qual o ensino da literatura se configura entre duas forças complementares e, por vezes, contraditórias: o prazer estético da leitura e a utilidade pedagógica do texto literário. Como observa Advíncula e Silva (2017, p. 2), “[...] parece ser criada uma desarmonia nas salas de aula entre a valorização das produções clássicas e as consideradas populares, conflito esse que pode provocar uma ruptura nos hábitos de leitura”. Essa dualidade reflete-se nas concepções de letramento literário que orientam a prática formativa, revelando tanto o potencial emancipador da experiência estética quanto a tendência à instrumentalização da literatura como recurso didático.

Nesse sentido, destaca-se o estudo de Santos Filho (2019), o qual infere que a literatura, quando reduzida à função pedagógica, perde parte de seu caráter formativo e estético, limitando-se a um papel utilitário no processo educativo. Assim, seu estudo parte da conexão entre os dois “universos”, evidenciando uma colisão entre a ação mediadora do professor e as inovações de um mercado cada vez mais motivado pelo caráter da literatura de massa. O autor observa que “[...] a escola tem por hábito negar ou não considerar as leituras que os alunos trazem para a sala de aula, tratando o leitor como uma ‘tábula rasa’” (Santos Filho, 2019, p. 67), assim, há a discussão sobre como o aluno é visto em uma perspectiva histórico-desenvolvida, atuando como um receptor literário e não como agente ativo de seu meio.

Ignora-se, nesta perspectiva, a concepção de uma literatura capaz de estabelecer contextualização ao aluno e de incentivar a construção de interesse literário e de letramento literário. Nessa direção também argumenta Batista (2022, p.109), ao inferir que uma “busca pela mediação pedagógica mais horizontalizada e plural” que vise em princípio “o protagonismo dos jovens”, surge de:

[...] uma prática docente renovada, envolvendo a formação do professor e sua capacidade de aproximar textos canônicos (atribuindo-lhes o valor necessário) aos de massa, de orientar a leitura de textos multissemióticos e de promover multiletramentos (Batista, 2022, p.109).

Como ressalta Santos Filho (2019), a questão central está na figura e na ação do docente. Desta forma, não é apenas uma questão do que a escola trabalha, mas do como trabalha, e esse “como” só se efetiva quando o professor se reconhece como um agente do meio letrado, formado sob uma perspectiva que valoriza a mediação consciente, capaz de articular experiências estéticas, interesses dos alunos e repertório literário. Nesse sentido, Santos Filho (2019, p.71) questiona: “[...] literatura de massa: leitura à revelia da escola?”, evidenciando o distanciamento da escola em relação às leituras que os alunos realizam e o potencial formativo desses textos no processo de letramento literário.

Sob essa perspectiva, as reflexões de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer (1985), em *Dialética do Esclarecimento*, possibilitam ampliação sobre a compreensão dessa tensão entre mediação, estética e mercado. Os autores demonstram que, na modernidade, a indústria cultural transforma a arte e a literatura em mercadorias, moldando sujeitos e padronizando experiências.

Como afirmam, Adorno e Horkheimer (1985), “[...] sob o poder do monopólio, toda cultura de massas é idêntica, e seu esqueleto, a ossatura conceitual fabricada por aquele, começa a se delinear” (p. 57). Essa uniformização revela a perda de autonomia da arte, submetida à lógica da produção e da diversão, que orienta o consumo cultural e, por consequência, as próprias práticas educativas. Tal análise dialoga diretamente com a formação docente contemporânea, que, pressionada por demandas de eficiência e empregabilidade, tende a incorporar discursos mercadológicos ao processo educativo, reduzindo a literatura a um instrumento funcional.

Nessa lógica, “o que se poderia chamar de valor de uso na recepção dos bens culturais é substituído pelo valor de troca; ao invés do prazer, o que se busca é assistir e estar informado” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 75). A substituição do valor estético pelo valor mercadológico traduz o mesmo movimento observado quando a leitura literária é tratada como meio para alcançar competências mensuráveis, e não como prática de fruição e emancipação. Assim, esse processo repercute na própria formação do professor de Letras, que passa a ser preparado para atender às exigências do mercado em detrimento da formação crítica e sensível.

De modo complementar, Walter Benjamin (2012), em *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, aprofunda essa discussão ao refletir sobre como as transformações técnicas alteraram radicalmente a forma de percepção e de relação

do sujeito com a arte. Para o autor, a perda da “aura”, isto é, da autenticidade e da unicidade da obra, decorre justamente da possibilidade de sua reprodução em massa. Quando a técnica rompe essa tradição, a experiência estética passa a ser mediada por mecanismos de reprodução e consumo coletivo, o que redefine tanto o valor da arte quanto o papel do espectador (Benjamin, 2012).

Ao transpor essa reflexão para o campo da educação e da formação docente, é possível inferir que o mesmo fenômeno de dispersão e superficialidade estética se manifesta na prática pedagógica quando a leitura literária se reduz ao consumo rápido de textos e atividades. Adverte, ainda, Benjamin (2012) que reprodutibilidade técnica da obra de arte rompe com sua vinculação ritualística e a emancipa desse contexto, mas, ao mesmo tempo, amplia seu caráter reproduzível, submetendo-a às dinâmicas e interesses da política. Assim, quando a escola adota materiais e metodologias baseadas em produtos culturais de massa sem reflexão crítica, ela corre o risco de legitimar a lógica de mercado que Adorno e Horkheimer denunciavam – a mesma que transforma o leitor em consumidor. O desafio formativo, portanto, está em equilibrar a potência estética e o uso pedagógico da literatura, preservando seu valor simbólico e crítico diante das pressões mercadológicas.

Diante disso, o papel da instituição escolar, nesse processo de articulação entre a ação pedagógica e o recurso literário, ao reconhecer a literatura de massa como ponto de partida para a formação leitora, possibilita a ampliação significativa das possibilidades de engajamento dos estudantes. A partir dessa experiência, o professor pode mediar a transição para obras mais complexas, estabelecendo pontes entre o universo pessoal do aluno e o repertório literário acadêmico (Santos Filho, 2019).

Entretanto, essa mediação é realizada de forma consciente, planejada e estruturada, com objetivos claros previamente definidos. Retoma-se, aqui, o que já foi mencionado anteriormente, no sentido proposto por Rildo Cosson (2014), ao inferir que a leitura literária dentro do ambiente escolar não pode se limitar ao prazer individual de fruição, mas exige uma mediação, orientação e exploração consciente dos textos para que se torne efetivamente significativa.

Sendo assim, didaticamente, a melhor obra sempre será aquela que faz algum sentido na vida do leitor. Só há identificação com um livro quando ele transmite alguma mensagem para a vida do leitor, ou até mesmo quando as situações postas não tenham nada a ver com a vida real do leitor e, por isso mesmo, elas toquem a sensibilidade, porque mostram que existe o “outro” (Santos Filho, 2019, p.75).

Como observa Cosson (2014, p. 26), “não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária”, enfatiza-se que, a ação do professor assume papel central, orientando o estudante não apenas na leitura em si, mas na construção de sentido e na articulação de experiências literárias que dialoguem com seu universo pessoal e acadêmico.

4 O LETRAMENTO LITERÁRIO E AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE NOS PPCS DE LETRAS: CONTINUIDADES E DESLOCAMENTOS

Ao debruçar-se sobre os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Letras do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz, sob uma ótica analítica constata-se que os documentos se constituem em um espaço privilegiado de leitura da própria concepção de formação que orienta a licenciatura e, por conseguinte, delineiam a presença e o papel do letramento no percurso formativo.

Assim, esta pesquisa toma como *corpus* de análise os PPCs de 2020 e de 2023, considerando que ambos expressam momentos distintos, mas complementares, da trajetória institucional e das concepções que perpassam a formação do professor de Letras. A análise documental foi conduzida com base em procedimentos de leitura interpretativa e comparativa, considerando como unidades de análise as ementas, a organização curricular, a carga horária das disciplinas literárias e o perfil do egresso, sob a perspectiva das categorias centrais de discussão, a estética e o mercado.

À luz do exposto, cabe-se respaldar que, a leitura comparativa entre os dois documentos permite a observação de como se desenvolve a continuidade de certas diretrizes e, simultaneamente, as reformulações que evidenciam tensões entre o ideal formativo estético e a adequação às demandas do mercado e das políticas educacionais vigentes. Com base nesse contexto, em ambos os textos – Projeto Político Pedagógico de 2020 e Projeto Político Pedagógico de 2023 –, o documento base não se configura apenas como um registro normativo que organiza disciplinas, cargas horárias e procedimentos acadêmicos, mas como um discurso que reflete e projeta uma determinada visão de professor, de leitor e de mediador cultural, constituindo-se, portanto, como objeto legítimo de leitura crítica e hermenêutica.

Ao se analisar o PPC de 2023 em conjunção com o PPC de 2020, percebe-se uma dupla orientação em ambos, situando o curso entre duas vertentes centrais, a estética e o mercado. De acordo com um dos documentos,

O objetivo desse PCC é viabilizar e otimizar o processo de ensino e aprendizagem, servindo como guia para todos os envolvidos, considerando sempre a formação de um profissional ético, com senso crítico, competente e preparado para o mercado de trabalho (PPC, 2023, p.6).

Nesse sentido, emergem vestígios de uma dupla necessidade vocacional: de um lado, a intenção de sustentar a literatura como experiência estética, vinculada à constituição sensível e crítica do sujeito; de outro, a necessidade de atender às demandas técnicas presentes nos documentos reguladores da educação superior, “[...] com o objetivo de atender as necessidades locais e regionais do mercado de trabalho” (PPC, 2023, p.8), aproximando a formação do campo pragmático das competências e habilidades profissionalizantes.

Ao incluir também o PPC de 2020, busca-se compreender como essa tensão vem sendo construída e reelaborada ao longo do tempo, verificando em que medida as alterações curriculares e discursivas indicam mudanças de enfoque na formação docente, sobretudo no que se refere ao papel das disciplinas literárias e à consolidação do letramento literário crítico como eixo estruturante, e, em perspectiva teórica, identificar permanências, rupturas e reconfigurações na concepção de professor-mediador e na valorização da experiência estética no curso de Letras.

A partir da análise do PPC, observa-se que a estrutura curricular do curso é elemento determinante para compreender como se concretizam, na prática, as concepções de formação delineadas no documento. Convém salientar que o arranjo das disciplinas revela não apenas a organização dos conteúdos, mas também a lógica formativa que sustenta o percurso do licenciando, permitindo identificar quais dimensões do conhecimento – a estética, linguística ou técnica – recebem maior ênfase em cada etapa do curso.

Figura 1- Representação gráfica do perfil de formação do curso de Letras

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
História da Educação	Metodologia Científica	Sustentabilidade	Legislação Educacional	Empreendedorismo	Educação e Tecnologias	Trabalho de Conclusão de Curso: Projeto	Trabalho de Conclusão de Curso: Artigo
Psicologia	Língua Portuguesa e suas Metodologias de Ensino I	Filosofia	Sociologia	Língua Portuguesa e suas Metodologias de Ensino IV	Língua Portuguesa e suas Metodologias de Ensino V	Língua Portuguesa e suas Metodologias de Ensino VI	Metodologias Inovadoras
Formação Docente	Educação Especial e Inclusão Escolar	LIBRAS	Linguística II	Língua Inglesa V	Língua Inglesa VI	Língua Inglesa VII	Língua Portuguesa e suas Metodologias de Ensino VI
Língua Inglesa	Dificuldades de Aprendizagem / Psicopedagogia	Linguística I	Língua Portuguesa e suas Metodologias de Ensino III	Literatura Brasileira	Literatura Inglesa	Literatura Africana	Língua Inglesa VIII
PROEX: Atividades Práticas I	Teoria da Literatura	Língua Portuguesa e suas Metodologias de Ensino II	Língua Inglesa IV	Literatura Portuguesa	Avaliação da Aprendizagem	Literatura Brasileira Contemporânea	Literatura Norte Americana
	Língua Inglesa II	Língua Inglesa III	Didática	Estágio IIA: Língua Portuguesa – Observação participativa no Ensino Médio	Estágio IIIA: Língua Portuguesa – Docência no Ensino Fundamental Anos Finais	Estágio IVA: Língua Portuguesa – Docência no Ensino Médio	Atividades Práticas VIII
	PROEX: Atividades Práticas I	PROEX: Atividades Práticas II	Estágio IA: Língua Portuguesa – Observação participativa no Ensino Fundamental Anos Finais	Estágio IIB: Língua Inglesa – Observação participativa no Ensino Médio	Estágio IIIB: Língua Inglesa – Docência no Ensino Fundamental Anos Finais	Estágio IVB: Língua Inglesa – Docência no Ensino Médio	
			Estágio IB: Língua Inglesa – Observação participativa no Ensino Fundamental Anos Finais	PROEX: Atividades Práticas IV	PROEX: Atividades Práticas V	PROEX: Atividades Práticas VI	
			PROEX: Atividades Práticas III				

Fonte: Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG (2023, p. 35).

A representação gráfica, inferida na Figura 1, de um perfil em formação, apresentada pela PPC de 2023, enfatiza a presença da disciplina de Teoria da Literatura no 2º período do curso. A partir desse ponto, depreende-se que, a organização curricular se torna descontínua, retornando apenas no 5º período com as disciplinas Literatura Brasileira e Literatura Portuguesa. A partir daí, as literaturas seguem em sequência linear: Literatura Inglesa, no 6º período; Literatura Africana e Literatura Brasileira Contemporânea, no 7º período; e Literatura Norte-Americana, no 8º período.

Observa-se que o intervalo entre a disciplina inicial de Teoria da Literatura, no 2º período, e a retomada das disciplinas literárias no 5º período coincide com a oferta de duas disciplinas de linguística, o que pode justificar essa pausa. A distribuição das disciplinas, combinada com períodos dedicados exclusivamente à linguística, evidencia uma possível tensão do curso em combinar a formação de docentes capazes de mediar experiências literárias críticas e estéticas ao mesmo tempo em que visam preparar profissionais que tratem a literatura como recurso funcional, vinculado à prática linguística e às demandas do mercado. Ao mesmo tempo, a continuidade das disciplinas literárias nos períodos finais oferece oportunidade de

reconexão com o letramento literário, dependendo da abordagem pedagógica adotada.

Nesse aspecto, vale discorrer sobre as estruturas pedagógicas dentro de ambas as PPCs. Nesse sentido, sobretudo, a Teoria da Literatura aparece como disciplina fundamental para o curso, pois não apenas introduz conteúdos, mas também os contextualiza, oferecendo a base sobre a qual se desenvolverão as disciplinas subsequentes.

A partir do exposto, discorre-se sobre as alterações temporais passíveis de uma visualização breve, perante as concepções adquiridas pela coordenação e demais colaboradores do Núcleo Docente e universitário para os anos de 2020 e 2023.

Tabela 2 - Ementa da disciplina de Teoria da Literatura do curso de Letras.

DISCIPLINA:	TEORIA DA	CARGA HORÁRIA: 80H
LITERATURA		
EMENTA: Conceito de Arte e Literatura. Elementos fundamentais da obra literária. Gêneros literários. A prosa. A poesia lírica e épica. O texto dramático. A criação literária. A relação entre literatura e sociedade. A crítica literária no século XX: abordagens históricas e tendências contemporâneas. A relação entre teoria, crítica e história literária. A formação do cânone literário		
OBJETIVOS: Promover a compreensão da dimensão da necessidade de estudo da linguagem literária; Preparar o acadêmico para a compreensão dos diversos textos literários; Desenvolver habilidades e competências necessárias à compreensão dos textos literários em todas as suas nuances; Promover a leitura enquanto método principal de conhecimento da teoria literária, posto que a matéria-prima de estudo seja a literatura, e não a sua teorização.		

Fonte: Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG (2020, p. 77).

Considerando o exposto na Figura 2 (p.15), há descrição de questões como a carga horária destinada à compreensão da base introdutória à Literatura, que, convém salientar, trata-se de uma carga horária de 80h destinadas ao estudo e compreensão da disciplina. Ademais, a ementa e objetivos também são ressaltados, estes são os que determinam não somente como tal disciplina se encontra inserida, mas como será abordada neste momento. Assim, as concepções compreendidas perante ementa não

se limitam à apresentação de conceitos básicos, mas expandem o horizonte para incluir a crítica literária no século XX, as abordagens históricas e as tendências contemporâneas, bem como a relação entre teoria, crítica e história literária e a formação do cânone, enfocando o reforço da compreensão da linguagem literária em suas nuances e a leitura como eixo metodológico.

Tabela 3 - Ementa da disciplina de Teoria da Literatura do curso de Letras.

NOME DA DISCIPLINA: TEORIA DA LITERATURA	CARGA HORÁRIA: 40H
EMENTA: Conceito de Arte e Literatura; Elementos fundamentais da obra literária; Gêneros literários; A prosa; A poesia lírica e épica; O texto dramático; A criação literária.	
OBJETIVOS: Transmitir os conceitos fundamentais no plano da reflexão teórica sobre o fenômeno artístico-literário; desenvolver a capacidade analítico-interpretativa do texto literário; promover reflexão sobre os princípios fundamentais da teoria da literatura, considerando-se a dimensão estética e histórica do texto literário; ler, analisar e interpretar textos literários de diferentes gêneros e estilos, a partir de categorias de análise literária, considerando-se o texto artístico em sua dimensão estética e social.	

Fonte: Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG (2023, p. 104).

Na versão de 2023, a figura 3, a disciplina de Teoria da Literatura surge em uma configuração mais objetiva e condensada, com carga horária de 40h, o que seria uma redução de 50% em contrapartida com o ano de 2020. Nesse exposto, a ementa apresenta um recorte mais direto, centrado nos fundamentos essenciais: conceito de arte e literatura, elementos da obra literária, gêneros, prosa, poesia e texto dramático, além da criação literária. Trata-se de uma abordagem voltada sobretudo à fundamentação conceitual, portanto, os objetivos explicitam uma ênfase na reflexão teórica e na prática analítico-interpretativa. Essa formulação pode, em uma perspectiva de análise interpretativa teórica, inferir em um movimento em direção ao trabalho prático de análise, articulando teoria e leitura de modo aplicado.

É nesse contexto que o letramento literário se torna vivo, à medida que o estudante não apenas reconhece estruturas e elementos formais, mas também reflete

sobre a função social e cultural da literatura, media leituras, problematiza conteúdos, relaciona teoria e prática pedagógica, e experimenta a criação literária, transformando-se em leitor e produtor crítico.

Nesse entrecruzamento, abrem-se espaços de diálogo e de tensão que iluminam o próprio eixo desta pesquisa, uma vez que a análise do PPC permite observar como a formação docente em Letras oscila entre a promessa de uma vivência literária emancipatória e o enquadramento em moldes que dialogam mais diretamente com a lógica do mercado e da produtividade acadêmica. Assim, os dois PPCs revelam muito mais do que uma simples alteração de carga horária ou de conteúdos: elas permitem entrever deslocamentos no modo como a literatura é pensada dentro do espaço acadêmico.

Denota-se que, em 2020, havia uma proposta de maior densidade crítica, com a leitura sustentando-se como experiência estética e como prática central, permitindo ao aluno construir sensibilidade e consciência histórica diante da obra literária. Já em 2023, a disciplina se mostra mais enxuta, enfatizando categorias de análise e habilidades de interpretação, como se a literatura ocupasse menos espaço de fruição e mais objeto de sistematização conceitual.

Nesse ponto, é pertinente observar também o repertório bibliográfico que sustenta a disciplina. A análise das referências da *Teoria da Literatura* nos PPCs de 2020 e 2023 evidencia uma manutenção quase integral do conjunto teórico, centrado em autores como Vítor Manuel de Aguiar e Silva, Bonicci e Zolin, Umberto Eco, Marisa Lajolo, Alfredo Bosi e Antônio Soares Amora. Embora essa permanência denote a valorização de fundamentos consolidados da teoria literária, ela também revela certa estagnação epistemológica no tratamento das bases formativas, uma vez que o *corpus* teórico não incorpora discussões contemporâneas que problematizam a literatura sob a perspectiva do letramento literário, da mediação cultural e da formação crítica do leitor.

A ausência de autores que abordam a leitura literária em contextos sociais e educacionais reforça o caráter tradicional da proposta e sugere a carência de um diálogo mais efetivo entre teoria e prática pedagógica. Assim, apesar de coerente com a tradição acadêmica do campo, o conjunto referencial revela-se limitado diante das transformações que atravessam o ensino de literatura e a formação docente na contemporaneidade, deixando lacunas quanto à atualização das práticas e aos

debates sobre o papel estético, cultural e social da literatura na formação do professor de Letras.

A leitura dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) permite compreender que as transformações curriculares não se restringem a ajustes técnicos, mas expressam deslocamentos de concepção na formação docente em Letras. A experiência literária, que outrora se ancorava na vivência estética, abre espaço a uma abordagem mais pragmática, em sintonia com tendências de ensino que dialogam, ainda que de modo implícito, com exigências de um mundo cada vez mais regido por lógicas de mercado e de rendimento.

No tocante à formação docente, os documentos analisados evidenciam diferenças de ênfase entre si. No PPC de 2023, verifica-se um reforço da titulação e da capacitação técnica do corpo docente, com expressa valorização da pós-graduação *stricto sensu* e da aptidão para o manejo de metodologias ativas, tecnologias educacionais e atividades de gestão do curso. O documento afirma que os docentes “[...] apresentam capacitação em técnicas pedagógicas, de avaliação e de instrumentos de apoio pedagógicos” (PPC, 2023, p. 77), “habilidades em gerenciar a atuação profissional e domínio da linguagem técnica” (PPC, 2023, p. 77) e que devem “conhecer e empregar metodologias ativas, tecnologia e materiais adequados às práticas pedagógicas” (PPC, 2023, p. 22).

Por sua vez, o PPC de 2020 enfatizava a docência enquanto prática político-pedagógica e compromisso coletivo com a formação humana e social, descrevendo o projeto como resultado de construção coletiva e vinculando a proposta formativa a valores humanísticos e de cidadania. Definindo o trabalho docente como carregado de sentidos políticos e pedagógicos, “incorporando ao projeto os sentidos e significados do ser político e do ser pedagógico” (PPC, 2020, p. 247) e no “comprometimento do corpo docente com a complexa dinâmica do processo de formação” (PPC, 2020, p. 247), sublinhando a dimensão coletiva e político-pedagógica da docência.

Dessa forma, evidencia-se, dentro dessa perspectiva, um deslocamento de ênfase: mantidas dimensões comuns, como o compromisso ético e a formação qualificada, o PPC de 2023 documenta maior incidência de orientações voltadas à eficiência organizacional e à adaptação tecnológica do ensino, enquanto o PPC de 2020 apresentava formulações mais marcadas pela dimensão político-pedagógica e pela formação crítico-humanística.

A leitura comparativa dos documentos permite identificar deslocamentos na organização e no discurso curricular que repercutem na configuração da formação docente em Letras. Essas distinções não configuram rupturas, mas indicam ajustes de ênfase no modo como a formação do professor é compreendida e operacionalizada em cada versão. As diferenças nas formulações discursivas e metodológicas expressam, portanto, movimentos de readequação do curso às políticas institucionais e educacionais do período, revelando a coexistência de perspectivas formativas distintas.

Neste sentido, o perfil do egresso, em cada documento, traduz diferentes compreensões sobre o papel do docente na mediação do letramento literário: ora como formador cultural comprometido com a dimensão estética e crítica da leitura, ora como profissional habilitado a gerir processos de aprendizagem mediados por múltiplas linguagens e tecnologias. Essa dualidade resulta em uma variante formadora, que se modifica ao ser aplicada a realidade do contexto no qual se aplica, em conjunção com a visão de mundo do Núcleo Docente Estruturante do curso, e se transmuta em decorrência do que é visto como “necessário” para aplicação de uma mediação funcional em contextos reais.

No entanto, essa constante adaptação, pode tender em um enfraquecimento de aspectos ligados à fruição da linguagem literária, ao reenquadrá-la continuamente para a ação prática. Como afirmam Advíncula e Silva (2017, p.4), “[...] os arcaísmos que podem ser encontrados nas obras de literatura canônica ampliam ainda mais a falta de entendimento e de interesse, pois, sem a mediação correta, coloca essas criações como distantes.”, evidenciando o papel fundamental da mediação na formação de sujeitos letrados. As autoras ainda destacam:

Somando-se a isso, as aulas que deveriam servir para aproximar os alunos da obra literária, geralmente têm seu foco apenas na exposição de nomes e obras consagradas, assim como suas características e contextualização histórica, submetendo a leitura e a literatura à um processo de escolarização, no qual o artificialismo revela-se de modo costumeiro por meio de atividades e exercícios escolares isolados, sem que o aluno perceba a leitura como ação cultural e historicamente constituída (Advíncula; Silva, 2017, p.4).

Esse contexto destaca que o principal elemento dentro do processo de consolidação de um indivíduo literariamente letrado é o docente mediador. Assim, suas técnicas, metodologias, meios e conhecimentos interferem, necessariamente, em como ele aplicará essa mediação em sala de aula; neste caso, o conhecimento e

a prática deste, deve ser, em âmbito acadêmico, voltada a consolidar o futuro docente como um agente que seja capaz de tal. Nesse sentido, retomamos a ideia desenvolvida na segunda sessão desta pesquisa, enfatizando a teoria de Cosson, ao relatar que “lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar”, sendo o letramento literário fundamental “para ir além da simples leitura” (Cosson, 2014, p. 29-30).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar, em âmbito teórico, as perspectivas e ações voltadas a mediação literária na formação de professores de Letras, com enfoque no desenvolvimento de um indivíduo literariamente letrado, considerando os dilemas entre prazer estético e utilidade pedagógica. Diante da discussão, percebe-se que a mediação docente assume papel central no processo de letramento literário, articulando o potencial emancipador da literatura à função pedagógica necessária. Como ressalta Cosson (2014), a leitura literária escolar não se limita ao prazer individual, mas requer orientação consciente para efetivar a construção de sentido, em concordância, Kleiman (1995), por sua vez, lembra que a qualidade do evento de letramento depende da mediação adulta, que pode ampliar a compreensão crítica do aluno e Soares (2004) reforça que o letramento transcende a alfabetização, envolvendo dimensões sociais, culturais e interpretativas.

Em linhas gerais, a formação docente em Letras se revela um espaço de tensão produtiva, em que o equilíbrio entre fruição estética e utilidade pedagógica configura-se como eixo estruturante do letramento literário. Observa-se que a mudança existente em documentos norteadores, tais quais as PPCs analisadas, sugere uma reconfiguração do eixo formativo: a literatura deixa de ser, exclusivamente, espaço de fruição e prática social para se tornar também instrumento de análise e aplicação técnica, alinhado às expectativas de profissionalização e produtividade acadêmica.

Todavia, é importante destacar que, mesmo diante dessa lógica instrumental, o letramento literário permanece como elemento estruturante da formação docente, especialmente quando mediado por professores que compreendem o papel social, cultural e estético da literatura. A mediação consciente do professor-leitor, conforme evidenciado nos estudos de Cosson (2014) e Santos Filho (2019), é capaz de articular interesses dos alunos, repertório literário e experiências estéticas, promovendo uma

educação literária crítica e sensível. A literatura, nesse contexto, torna-se ponte entre a subjetividade do leitor e a compreensão crítica do mundo, reafirmando-se como prática formativa emancipatória, ainda que tensionada por exigências externas.

À guisa de conclusão, o letramento literário, enquanto eixo estratégico da formação em Letras, não é uma aquisição passiva, mas um processo contínuo de construção de sentidos, diálogo e emancipação do sujeito, reforçando o papel do professor como agente central na mediação entre literatura, educação e sociedade.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADVÍNCULA, Nathália Carvalho; SILVA, Laís Dayane. O interesse pela leitura dos clássicos literários a partir da literatura de massa. **Ao Pé da Letra**, v. 19, n. 2, p. 1–6, 2017.

ALMEIDA, Giulia Alexandre Silva de. **Percepções e hábitos de leitura nos estudantes de graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/POSLIT.2018.m.14647032728>. Acesso em: 15 mai. 2025.

BATISTA, Patrícia Antonino da Silva. **A representação da literatura em comunidades virtuais de leitores e o reflexo na leitura do cânone**. 2022. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2022.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 165–196.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 4 abr. 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSIS GURGACZ – FAG. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês**. Cascavel: FAG, 2020.

CENTRO UNIVERSITÁRIO ASSIS GURGACZ – FAG. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês**. Cascavel: FAG, 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2014. E-book. Disponível em: https://www.amazon.com.br/Letramento-liter%C3%A1rio-pr%C3%A1tica-Rildo-Cosson-ebook/dp/B00AEFU27M/ref=tmm_kin_swatch_0. Acesso em: 11 mai. 2025.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, n. 1, p. 49-76, 1982. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4167291>. Acesso em: 12 set. 2025.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 1. ed. 100 p. (Coleção Primeiros Passos, n. 53). São Paulo: Brasiliense, 1982.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. ISBN 85-85725-05-2.

MICHAELIS. Literatura. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Michaelis On-line. UOL. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=Literatura>. Acesso em: 16 set. 2025.

PINTO, Juliana Fermino. **Leitura, literatura e formação de leitores: representações sociais de professores**. 291 f. Tese (Doutorado em Letras: Literatura e Vida Social) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b71ddf62-7501-4dc2-8a05-af2e75b94bad/content>. Acesso em: 15 mai. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ROCHA, Flávio Amorim da. **A literatura de massa como elemento catalisador da promoção do letramento literário no ensino médio**. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus de Três Lagoas, Três Lagoas, 2018. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/8781>. Acesso em: 24 mai. 2025.

SANTOS FILHO, Wladimir Ferreira dos. **Leituras de lá e de cá: a formação de leitores a partir do diálogo entre a “literatura de massa” e a literatura canônica**. 2019. 150 f. Dissertação. Universidade Federal do Pará, Instituto de Linguística,

Letras e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, Belém, 2019.
Disponível em:

https://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/13906/1/Dissertacao_LeiturasFormacaoLeitores.pdf. Acesso em: 26 mai. 2025.

SILVA, Paulo Roberto Boa Sorte. **A graduação em Letras-Inglês como formação contínua: desfazendo unilateralidades**. 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:
<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13674>. Acesso em: 10 mai. 2025.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19–24, fev. 1985. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/download/1358/1359/0>. Acesso em: 14 set. 2025.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

SOARES, Ivanete Bernardino.; MACHADO, Maria Zélia Versiani. O professor de literatura: entre os saberes disciplinares e a formação do leitor. In: SOARES, I. B.; CARVALHO, C. M. N. de; COSTA, M. L. R. (orgs.). **Veredas e (re)configurações da formação docente**. Belo Horizonte: Editora UEMG, 2022. v. 1, p. 322-352.
Disponível em: <https://editora.uemg.br/images/livros-pdf/catalogo-2022/Veredas/veredas-cap11.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014. 3. reimpressão, 2017. 320 p. ISBN 978-85-326-2668-4.