

**NUANCES DOS PARADIGMAS DO ENSINO DA LITERATURA EM ESCOLAS  
FEDERAIS BRASILEIRAS**

***MATICES DE LOS PARADIGMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN  
LAS ESCUELAS FEDERALES BRASILEÑAS***

***NUANCES OF THE PARADIGMS OF THE TEACHING OF LITERATURE IN  
BRAZILIAN FEDERAL SCHOOLS***



Dalva Ramos de Resende MATOS<sup>1</sup>  
e-mail: dalva.matos@ifg.edu.br



María LÓPEZ-SÁNDEZ<sup>2</sup>  
e-mail: maria.sandez@usc.es

**Como referenciar este artigo:**

MATOS, D. R. de R.; LÓPEZ-SÁNDEZ, M. Nuances dos paradigmas do ensino da literatura em escolas federais brasileiras. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 35, n. 00, e024008, 2024. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v35i00.10460>



| **Submetido em:** 10/06/2024  
| **Revisões requeridas em:** 01/07/2024  
| **Aprovado em:** 10/07/2024  
| **Publicado em:** 16/08/2024

---

**Editores:** Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce  
Prof. Dr. Paulo César de Almeida Raboni  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Itumbiara – GO – Brasil. Professora de Língua Portuguesa e Literatura, Departamento de Áreas Acadêmicas. Doutora em Educação (USC). Membro dos grupos de pesquisa NuPEPE-IFG e LITER21-USC.

<sup>2</sup> Universidade de Santiago de Compostela (USC), Santiago de Compostela – A Corunha – Espanha. Professora da área de Didática da Língua e da Literatura, Departamento de Didáticas Aplicadas, Vice-decana da Faculdade de Ciências da Educação. Doutora em Teoria da Literatura e Literatura Comparada. Membro do Grupo de Investigação RODA-USC. Acadêmica de número da Real Academia Galega.

---

**RESUMO:** Este trabalho, na área da Didática da Literatura, aborda os paradigmas do ensino da Literatura, dos modelos tradicionais aos inovadores. Os objetivos principais são apresentar e discutir resultados referentes à descrição e à análise de percepções e práticas do professorado de Literatura das escolas federais situadas em Goiás, bem como refletir sobre os atuais modelos de ensino da literatura vigentes na realidade investigada e em outros contextos escolares. Trata-se de uma investigação de enfoque metodológico misto, cujos dados foram obtidos por meio da aplicação de um questionário a docentes de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio de tais instituições. Em linhas gerais, os resultados revelam percepções e práticas docentes que remetem a uma hibridização de elementos de paradigmas tradicionais, contemporâneos e inovadores do ensino da literatura, com um leve predomínio do modelo social-identitário.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino da Literatura. Paradigmas. Letramento literário. Educação literária. Ensino Médio.

**RESUMEN:** Este trabajo, en el área de Didáctica de la Literatura, aborda los paradigmas de la enseñanza de la Literatura, desde los modelos tradicionales hasta los innovadores. Los objetivos principales son presentar y discutir resultados relacionados con la descripción y análisis de las percepciones y prácticas del profesorado de Literatura de las escuelas federales ubicadas en Goiás, así como reflexionar sobre los modelos actuales de enseñanza de literatura vigentes en la realidad investigada y en otros contextos escolares. Se trata de una investigación con abordaje metodológico mixto cuyos datos fueron obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario a profesores de Lengua y Literatura Portuguesas de la Educación Secundaria de dichas instituciones. En general, los resultados revelan percepciones y prácticas docentes caracterizadas por una hibridación de elementos de paradigmas tradicionales, contemporáneos e innovadores de la enseñanza de la literatura, con un ligero predominio del modelo socio-identitario.

**PALABRAS CLAVE:** Didáctica de la Literatura. Paradigmas. Literacidad literaria. Educación literaria. Secundaria.

**ABSTRACT:** This work in Didactics of Literature explores the paradigms of literature teaching, ranging from traditional to innovative models. The main objectives are to present and discuss results related to the description and analysis of perceptions and practices of literature teachers at federal schools in Goiás. Additionally, it reflects on the current literature teaching models in the investigated context and other school environments. This investigation employs a mixed-methods approach, collecting data through questionnaires administered to Portuguese Language and Literature teachers at the high school level in these institutions. In general, the results reveal perceptions and teaching practices that refer to the hybridization of elements of traditional, contemporary, and innovative paradigms of the teaching of literature, with a slight predominance of the social-identity model.

**KEYWORDS:** Teaching of Literature. Paradigms. Literary literacy. Literary education. High School.

## Introdução

Ao longo dos tempos, o ensino de literatura vem sofrendo mudanças que, segundo Colomer (2010), são produzidas nos mecanismos de produção cultural e de coesão social dos distintos momentos históricos. Nesse sentido, em diferentes e/ou concomitantes épocas, surgem paradigmas de ensino que atribuem diferentes funções à literatura.<sup>3</sup>

Todavia, para Cosson (2018), diferentemente da renovação ocorrida no ensino de língua portuguesa (no qual se instaurou o modelo sociointeracionista), não há no Brasil, no campo da literatura, um paradigma claramente consolidado que supere o ensino tradicional baseado na historiografia dos períodos artístico-literários. Para esse pesquisador, em tal campo no contexto brasileiro, há diversos e contrastivos projetos e propostas que não se efetivam, porém, na prática da sala de aula, levando à fragmentação e à desorganização da área. Assim, segundo ele, com quem concordamos, são necessários mais trabalhos em prol de uma organização das abordagens do ensino da literatura em paradigmas conceituais e metodológicos, bem como novas investigações empíricas que contribuam efetivamente para uma mudança nesse panorama.

Diante dessa problemática, estabelecemos como pergunta norteadora: Que modelos de ensino da literatura imperam atualmente nas salas de aulas do ensino médio das escolas federais brasileiras? Para responder tal questão, desenvolvemos uma pesquisa de enfoque metodológico misto fundamentada na perspectiva dialógica da literatura, a partir de aportes teóricos interdisciplinares, tais como Ballester (2015), Colomer (1991, 2010) e Cosson (2014, 2018, 2020).<sup>4</sup> Os objetivos principais são: apresentar e discutir resultados referentes à descrição e à análise de percepções e práticas do professorado de Literatura das escolas federais situadas no estado de Goiás, bem como refletir sobre os atuais modelos do ensino da literatura vigentes na realidade investigada e em outros contextos escolares.

Essa delimitação contextual justifica-se, sobretudo, em razão da qualidade socialmente referenciada do ensino público dessas instituições escolares e da escassez de pesquisas sobre o tema em questão nesses espaços federais de aprendizagem, uma vez que localizamos, no

---

<sup>3</sup> “Um paradigma é constituído por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área do conhecimento. Ele funciona como uma espécie de moldura que identifica, explica e guia, mas também delimita a atuação dos profissionais da área” (Cosson, 2020, p. 7).

<sup>4</sup> Este trabalho está vinculado a uma investigação de doutorado que aborda o processo de formação do leitor literário em escolas do ensino médio de Goiás (Brasil) e da educação secundária da Galícia (Espanha), com foco no estudo dos marcos legais e no trabalho com a leitura literária em sala de aula a partir da análise e interpretação de percepções e práticas didáticas do professorado e de dados dos livros didáticos das línguas oficiais e das respectivas literaturas nesses dois contextos (Matos, 2023).

Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, pouquíssimos trabalhos em nível de doutorado com foco nesse *locus* na última década, como Barros (2014) e Fontana (2018).

Para a organização da estrutura deste texto, primeiramente, trazemos uma breve sistematização teórico-metodológica acerca dos paradigmas tradicionais, contemporâneos e inovadores do ensino da literatura no ensino médio no contexto brasileiro. Na sequência, apresentamos a metodologia empregada e, em seguida, discutimos os principais resultados, sintetizando as análises e interpretações dos dados referentes aos paradigmas de ensino da literatura no ensino médio no contexto supracitado. Fechamos o texto com as considerações finais e as referências, esperando contribuir para o avanço no estado da arte sobre tal questão e abrir novas linhas de pesquisa em prol da formação do leitor literário no ensino médio.

### **A literatura no ensino médio: dos paradigmas tradicionais às propostas inovadoras**

No campo do ensino da literatura, muitas transformações, que podem ser compreendidas como uma sucessão de paradigmas, vêm ocorrendo ao longo dos tempos. Tendo em vista os trabalhos de autores como Ballester (2015), Colomer (1991, 2010) e, sobretudo, de Cosson (2018, 2020), podemos sintetizar o ensino da Literatura no Brasil em sete paradigmas, sendo: dois tradicionais, *gramatical* e *histórico*, e três contemporâneos: *analítico*, *formação do leitor* e *social*, além dos dois inovadores: *letramento literário* e *educação literária*. Cada um desses modelos é determinado por distintos conceitos de literatura, bem como por diferenciados objetivos, conteúdos, metodologias, papéis do professorado e formas de seleção dos textos literários, conforme as principais características apresentadas a seguir.

Do século XIX até a primeira metade do século XX, dois paradigmas imperaram no contexto brasileiro: o *gramatical* e o *histórico*, mas ainda hoje esses modelos podem ser observados nas salas de aula. O primeiro deles remonta ao ensino do latim e do grego, do qual ocorreu, mais tarde, uma transposição para o ensino das línguas modernas. A literatura era usada para o ensino da língua a partir de antologias de textos literários, na maioria das vezes, compostas por fragmentos que eram usados para exercícios gramaticais. O *conceito de literatura* desse paradigma resume-se às obras clássicas, com o *objetivo* de auxiliar no ensino de língua para a formação de bons leitores e escritores, explorando como *conteúdo* os usos excepcionais da língua (linguagem rebuscada, vocabulário complexo, inversões sintáticas), por meio de uma *metodologia* focada na análise de fragmentos das obras, sendo o *papel do professor* o de usar os textos literários para exemplificar os modelos ideais a serem seguidos

pelos alunos, a partir de uma *seleção de textos* pautada na tradição literária. Dentre os muitos problemas desse modelo, está o fato de a literatura não ter um lugar próprio na escola, uma vez que ela é tratada como ancilar à língua, ou seja, é usada como um pretexto para o ensino dos conteúdos linguísticos.

Na sequência, o *paradigma histórico* surgiu baseado na ideia da literatura como tradição cultural de um povo. Amplamente adotado no ensino médio, pautava-se no ensino da literatura com foco na periodização literária, por meio de uma sequência da apresentação de uma breve contextualização da época, seguida das características de determinada escola literária, da lista de autores representativos dessa escola e de uma breve biografia (vida e principais obras) deles. O texto literário era apresentado, geralmente, por meio de fragmentos, a título de ilustração, no final do estudo. Em síntese, nesse paradigma, o *conceito de literatura* é o de herança artístico-cultural nacional, sendo o *objetivo* de seu ensino a inserção cultural e o *conteúdo*: o cânone, os períodos artístico-literários e as biografias dos principais autores, por meio de uma *metodologia* centrada nas preleções sobre autores e movimentos artísticos, e o *papel do professor* o de apresentar os textos literários, ou melhor, os fragmentos deles, em seu ambiente histórico-cultural, com a *seleção de textos* consagrados pela crítica/história literária.

Apesar das inúmeras críticas a esse modelo, que mais ensina a história da literatura do que a literatura propriamente dita e, por isso, não forma leitores literários, tal paradigma, a exemplo da história da arte, ainda costuma persistir nas salas de aulas e nos livros didáticos brasileiros, por meio do estudo dos períodos artístico-literários (Trovadorismo e Classicismo em Portugal e do Barroco ao Modernismo português e brasileiro), assim como também resiste nos documentos oficiais, quando se procura garantir “o ensino da literatura como patrimônio nacional ou herança artístico-cultural” (Cosson, 2018, p. 134).

Sobre os *paradigmas contemporâneos*, o primeiro deles é inspirado nas abordagens críticas do formalismo russo e do estruturalismo. Trata-se do paradigma *analítico (ou textual)*, cujo *conceito de literatura* corresponde aos textos de alta elaboração estética e demonstra uma preocupação com a leitura minuciosa do texto, uma espécie de *close reading*, para revelar os seus elementos composicionais. Nesse modelo *analítico*, segundo Cosson (2018, p. 138-139), as aulas “consistem em análises textuais que buscam desenvolver a consciência estética do aluno, por meio de um estudo crítico de determinada obra literária feito ou reproduzido pelo professor” e, geralmente, “esse estudo parte de extratos ou níveis para textos poéticos e categorias narrativas em relação aos textos em prosa para reconstruir analiticamente a elaboração estética da obra”.

O objetivo é desenvolver no aluno uma consciência estética, a partir de uma metodologia de análise textual do conteúdo, que são os elementos composicionais do texto, numa *seleção de textos* de alto valor artístico, que não se restringem mais apenas ao cânone, mas ainda não incorporam as produções contemporâneas. O *papel docente* é o de modelagem da análise literária, a fim de que o alunado possa reaplicar esse modelo. Entretanto, o estudo crítico feito pelo professorado, com mais recursos e maior domínio da linguagem literária, distancia-se muito daquele que o alunado consegue realizar. Outro problema é que, ao se propor uma leitura minuciosa do texto em sala de aula, em função da reduzida carga horária destinada à literatura, dá-se preferência aos textos curtos, cuja análise é facilitada pela dimensão da obra, como poemas líricos e contos, estreitando ainda mais o horizonte da literatura, que já fora encurtado pelo critério do valor estético.

Como uma reação, surge a partir dos estudos com foco no leitor, dentre outros fatores, o *paradigma de formação do leitor*, que aborda a literatura como fruição. Com predomínio na educação infantil e no ensino fundamental, mas sobreposto ao historicismo no ensino médio, esse modelo é bastante disseminado no Brasil desde os anos 1980. A *concepção de literatura* é bastante ampla, uma vez que abarca todos os gêneros poéticos e ficcionais, sobretudo de literatura de massa e populares, sendo a *seleção textual* baseada no critério de textos que agradem o leitor em um primeiro momento e os que o desafiem seus hábitos de leitura ou interesse escolar na sequência. A *metodologia* desse modelo pauta-se no acesso direto à obra na promoção da leitura, por meio de um conjunto variado de propostas, inclusive as de ler por ler, sem interferência, ou a leitura deleite, a fim de se garantir o objetivo de desenvolver o hábito da leitura pelo conteúdo do prazer da fruição. O *papel do professor* é o de mediador dos textos literários.

Nas propostas mais restritivas, associa-se a leitura literária a um motivo, como a expansão do vocabulário e a humanização do leitor, com uma certa consciência social, inclusive com o uso de livros paraliterários, que utilizam a estrutura poética ou ficcional para ensinar algum conteúdo escolar ou tema transversal, tais como sexualidade, cidadania, *bullying*, etc. Para Cosson (2018), com quem concordamos, não se deve negar essas questões, porém há premissas que precisam ser repensadas nesse paradigma, como a crença que basta o acesso direto ao texto e a leitura de fruição para formar o gosto pela leitura, desprezando-se assim a necessidade de ensino da literatura. Além disso, tal paradigma, em última instância, acarreta o apagamento do papel pedagógico do professor, já que a sua função de mediador dos textos literários funciona mais no sentido de animador ou mero indicador das leituras. Um outro ponto

questionável é que, nesse modelo, o bom leitor é aquele que lê muitos livros, independente da qualidade das obras, numa visão de que a quantidade levará à qualidade e de que a leitura de certas literaturas de massa seja o trampolim para se atingir a leitura canônica.

Já o *paradigma social*, também chamado de *identitário* ou *social-identitário*, tem como base o multiculturalismo, os estudos de gênero, os estudos pós-coloniais, o desconstrucionismo, o pós-estruturalismo, os estudos culturais e a teoria Queer. Tal modelo *concebe a literatura* essencialmente como representação ou construção social, com o *objetivo* de desenvolver a consciência crítica dos estudantes ou, no mínimo, permitir o entendimento das relações sociais e de identidade, sendo o *papel do professor* o de suscitar e conduzir o debate. Para isso, esse paradigma utiliza-se de uma *lógica seletiva* (inclusão e exclusão) *de textos* socialmente relevantes pelas representações sociais que abarcam.

Nesse processo, são adotadas duas *metodologias*: uma centrada no conteúdo, na qual o alunado junto com o professorado são levados a ler, debater e promover seminários sobre as temáticas sociais que os textos canônicos apresentam; e outra centrada no leitor, que é mais recente e busca ler, discutir e analisar, a partir da vertente do multiculturalismo, como as identidades das minorias, por exemplo, o índio ou a mulher, são representadas em determinadas obras. Nesse caso, além dos cânones, a seleção incorpora também autores esquecidos pela crítica oficial e obras contemporâneas que são relevantes para o reconhecimento de diferentes identidades culturais pelo leitor. Tal paradigma sofre críticas por recusar a leitura de determinadas obras literárias pela representação estereotipada de alguma minoria, o que acaba restringindo o *corpus* e impedindo uma visão crítica de determinada temática, entre outros problemas.

Tendo em vista os traços negativos desses paradigmas e a falta de um modelo que forneça, de fato, uma sistematização curricular das propostas para o trabalho efetivo do professorado, surgem duas propostas inovadoras, que, apesar das similaridades, não devem ser confundidas, tendo em vista as suas especificidades.

No contexto brasileiro, está em construção o modelo chamado por Cosson (2014, 2018, 2020) de *letramento literário*, que tem por norte a literatura como liberdade (Barthes, 1979), dentro da língua e da linguagem. Essa proposta tem como a base a perspectiva dialógica e a linguagem como concepção sistêmica de literatura, enquanto repertório de textos e práticas literárias que dizem como os textos são construídos por uma comunidade de leitores e como devem ser lidos. Nas palavras de Cosson (2020, p. 176, grifo do autor), literatura “*é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e*

*interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos*". O objetivo é desenvolver a competência literária do leitor e do produtor, por meio do conteúdo que é a própria experiência literária e de uma *metodologia responsiva*, que adota a leitura como prática interpretativa, possibilitando réplicas (respostas) do leitor na coprodução de sentido do texto. Nesse paradigma, o *papel do professor* não é o de simplesmente mediar, mas sim o de construir comunidades de leitores, a partir da *seleção de textos* plurais e significativos para a experiência literária de determinada comunidade, simples ou complexos, de acordo com as demandas locais. Nesse sentido, precisa-se pensar a literatura para além das produções impressas, avançando, inclusive, para os gêneros digitais.

Além desses seis paradigmas sistematizados por Cosson (2018, 2020), podemos sintetizar a proposta de *educação literária*, a partir das mesmas categorias utilizados por esse autor e dos pressupostos de Ballester (2015), Colomer (1991, 2010) e Jover (2007, 2009). Tal proposta está começando a se delinear no Brasil, mas já se consolidou nas pesquisas, marcos legais e livros didáticos em outros países ocidentais. Na Espanha, por exemplo, teve início nos anos 1980, a partir das contribuições de diversas teorias, como a estética da recepção, semiótica textual, teoria transacional ou de respostas leitoras, pragmática literária, sociocrítica e psicologia cognitiva. Parece haver um acordo generalizado de *concepção de literatura* como construção cultural do sujeito, justificada pela reformulação do papel desta na formação dos cidadãos.

Os *objetivos principais* são o desenvolvimento da competência literária (interpretativa) e a aquisição de hábitos de leitura. O *papel docente* é o de um mediador participante, que não se limita apenas em promover o prazer da leitura, mas faz uso de uma *metodologia* baseada principalmente em conteúdos de estratégias de leitura e técnicas de escrita criativa, com atividades diversificadas, de leitura e comentário, oficinas de escrita criativa, exercícios de estilo, estudo e manipulação de formas expressivas, projetos, por exemplo, contribuindo, assim, para a criação de comunidades de leitores, a partir de um *corpus* que não se restringe à literatura nacional, mas que contempla também textos da literatura universal, que vão desde os clássicos às produções contemporâneas, adotando a literatura juvenil, relatos de ficção científica e de aventuras, quadrinhos, anúncios, filmes e diversos outros gêneros.



## Metodologia

Para este trabalho, tendo em vista o tema da pesquisa e os objetivos a serem alcançados, desenvolvemos uma investigação de enfoque metodológico misto, com a utilização de técnicas e procedimentos de natureza qualitativa e quantitativa, de alcance predominantemente descritivo e caráter transversal. Para isso, tomamos como referência os modelos gerais de desenho misto proposto por Hernández Sampieri, Fernández Collado e Baptista Lucio (2013) para a elaboração do nosso próprio desenho investigativo.

Concretamente, coletamos os dados mediante a aplicação de um questionário *on-line*, no período de fevereiro a junho de 2021, enviado, via e-mail e redes sociais, a um conjunto de 144 docentes que ministram aulas de Literatura no ensino médio (1º ao 3º ano) nas escolas federais situadas em Goiás (amostra convidada)<sup>5</sup>. Desse total, recebemos 70 respostas (amostra definitiva), o que corresponde a 48,6%. Porém, como nos Institutos Federais, a maior parte do corpo docente possui dupla habilitação em Letras (Português e uma língua estrangeira moderna) e ministra disciplinas relativas a uma ou mais línguas, com rotatividade semestral e/ou anual nas matérias escolares, cursos e níveis de ensino; não sendo possível, portanto, determinar com exatidão quantos desses professores convidados, efetivamente, estavam ministrando aulas de Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio no período de aplicação da pesquisa. Diante disso, trata-se de uma amostragem não probabilística, guiada por propósitos, haja vista que não foi possível estimar com precisão a população.

Quanto ao instrumento de coleta de dados (ICD), o questionário contemplou perguntas e variáveis sobre o perfil dos participantes e questões (abertas, semifechadas e fechadas) relativas às percepções e práticas de ensino da literatura empregadas pelo professorado, bem como sobre o comportamento leitor dos docentes. Todavia, em razão da amplitude dos dados e do espaço limitado deste artigo, abordaremos aqui apenas as duas primeiras dimensões do ICD, com foco nos itens com as variáveis/categorias (concepções, objetivos, conteúdos, metodologias, papéis do professorado e formas de seleção dos textos literários) relativas aos elementos constituintes dos sete paradigmas do ensino da literatura.

Após as fases de recolha e de tratamento dos dados, nós nos debruçamos sobre esses, a fim de descrevê-los, analisá-los e interpretá-los, com o propósito de cumprir com os objetivos propostos neste trabalho. Além disso, exploramos dados secundários (advindos de outras

---

<sup>5</sup> As escolas federais situadas em Goiás correspondem a dois Institutos Federais - IF (Instituto Federal de Goiás – IFG e Instituto Federal Goiano – IF-Goiano, que, juntos, possuem 26 campi em 25 cidades localizadas em todas as microrregiões desse estado) e ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, uma das unidades da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG), localizada na capital do estado.

pesquisas), interrelacionando e interpretando os resultados obtidos na discussão geral e no decorrer do processo misto.

Em relação à legitimidade do processo misto, além do rigor das técnicas e procedimentos de seleção das amostras e da coleta e tratamento dos dados (que incluiu a consulta a *experts* para a validação do questionário e o uso do programa IBM-SPSS para a análise estatística descritiva), incorporamos outros elementos, como a qualidade do desenho misto, a aplicação de uma prova piloto do ICD, o rigor interpretativo (Hernández Sampieri; Fernández Collado; Baptista Lucio, 2013) e as questões éticas, como a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (IFG) e a preservação do anonimato dos participantes.

### **A literatura nas escolas federais situadas em Goiás: percepções e práticas docentes**

Primeiramente, julgamos relevante trazer o perfil dos participantes, a título de apresentação dos sujeitos da pesquisa. Em linhas gerais, os dados revelam que a amostra é composta predominantemente por um corpo docente com idade entre 31 e 40 anos (58,6%), majoritariamente do gênero feminino (74,3%), bem qualificado (47,1% têm doutorado), com formação acadêmica na área de atuação e experiência docente (81,3% têm no mínimo 11 anos de docência). Ademais, a maior parte dos participantes mantém-se atualizada, por meio da formação continuada e da participação em eventos acadêmico-científicos, sendo: (37,1%), algumas vezes (32,9%), sempre (22,9%) e raramente (7,1%), o que demonstra o engajamento em um processo permanente e constante de aprimoramento e atualização com as novas tendências educacionais.

Destacamos que esse perfil difere bastante do corpo docente das redes públicas estaduais e municipais e da privada no Brasil, já que os professores federais têm formação acadêmica, remuneração e condições de trabalho muito melhores que a grande maioria do professorado brasileiro, gozando, inclusive, de relativa liberdade na elaboração dos currículos locais, na seleção dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino-aprendizagem.

Quanto às questões do ICD relativas aos paradigmas do ensino da Literatura, os resultados revelam a coexistência de elementos constitutivos dos diferentes modelos do ensino da literatura, com diferentes níveis de incidência, evidenciando uma mescla de percepções e práticas tradicionais, contemporâneas e inovadoras.

Apesar dessa diversidade, podemos destacar alguns aspectos no que diz respeito ao fenômeno literário e seu ensino no contexto educacional investigado, buscando uma resposta

para a questão que norteou nossa investigação, por meio do apontamento e descrição do/s modelo/s do ensino da literatura que predomina/m nas escolas federais situadas em Goiás. Vejamos, então, os resultados obtidos, por meio das seis questões que trazem as variáveis relativas às principais características/categorias de cada um dos paradigmas, cujo cálculo das médias foi obtido a partir da seguinte escala: 1= nada; 2= pouco; 3= bastante; 4= muito.

A primeira dessas questões aborda as *visões (concepções) de literatura*, por meio da pergunta: “Em que medida as seguintes visões de literatura se assemelham com a(s) empregada(s) em sua prática docente?” De acordo com as respostas, em primeiro lugar, aparece a visão da *literatura como um espaço de representação ou construção social* (3,7), típica do paradigma social-identitário, como “muito” semelhante à dos participantes e, em último, como “pouco” semelhante, a de que *literatura são obras clássicas* (2,2), própria do paradigma tradicional moral-gramatical.

Na sequência, abordamos os *objetivos* do trabalho com a literatura na escola, por meio da seguinte questão “Em que medida você prioriza os seguintes objetivos ao trabalhar com textos literários na escola?” As respostas obtidas revelam que todos os objetivos são “muito” ou “bastante” mobilizados, com um leve destaque para *desenvolver a consciência crítica dos/as estudantes, permitindo o entendimento das relações sociais e de identidade* (3,7%), *promover a inserção cultural dos/as estudantes* (3,6) e *desenvolver a competência literária e a aquisição de hábitos de leitura* (3,6) características típicas dos paradigmas social-identitário, histórico-nacional e educação literária, respectivamente.

Essa coexistência de paradigmas também pode ser percebida pelas respostas à próxima pergunta do questionário: “Em que medida você prioriza os seguintes *conteúdos*, em suas aulas, a partir do trabalho com o texto literário?” Em primeiro lugar, aparece a variável *as representações sociais dos textos* (3,7), própria do modelo social-identitário, como sendo o conteúdo mais priorizado por esses participantes; e, em último, como menos privilegiado, *usos excepcionais da língua, tais como linguagem sofisticada, vocabulário complexo, inversões sintáticas* (2,2), conteúdo típico do paradigma moral-gramatical, sendo “pouco” priorizado pelos professores da amostra.

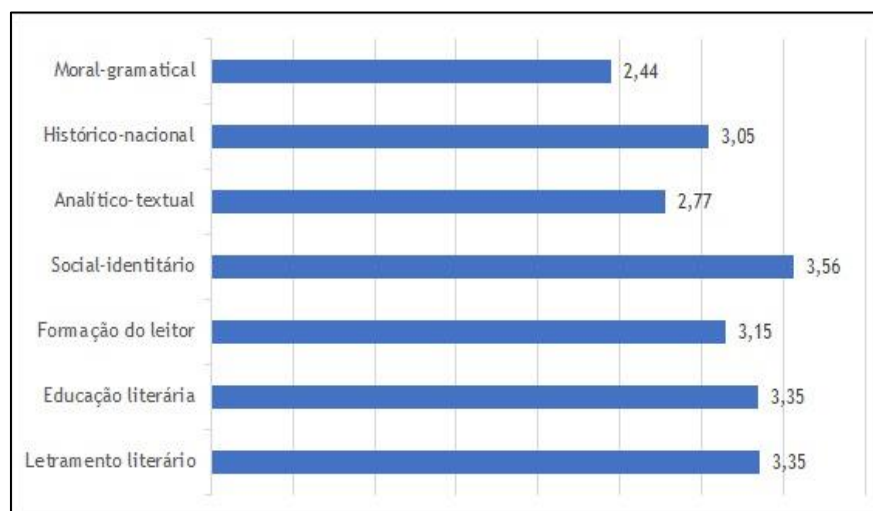
Em seguida, questionamos acerca do *papel do professor*, por meio da questão: “Em que medida estes descritores se assemelham ao seu papel como professor/a no trabalho com os textos literários na escola?” Segundo os participantes, cabe a eles, sobretudo, *suscitar e conduzir o debate sobre representação social e identitária* (3,6), no nível “muito” da escala de medida, do paradigma social-identitário. Mas as funções docentes dos outros modelos também

foram assinaladas, sendo que *usar os textos literários para exemplificar os modelos de textos ideais a serem seguidos pelos estudantes* (1,9), do tradicional moral-gramatical, aparece como sendo a categoria que menos se assemelha ao papel desse professorado.

Dando continuidade, indagamos sobre a *seleção do corpus literário*, por meio da pergunta: “Em que medida você adota estes tipos de seleção do *corpus* literário em suas aulas?” Ao calcularmos as médias das respostas, comprovamos a coexistência de características de todos os paradigmas; contudo, com um maior equilíbrio, uma vez que os valores indicam que os participantes dessa amostra adotam “bastante” as diferentes seleções de *corpus* literário, com um leve destaque para *seleção de textos clássicos e contemporâneos da literatura nacional e universal dos mais diversos gêneros e em variados suportes, incluindo, filmes, quadrinhos, literatura digital, etc.* (3,4), cuja seleção textual é peculiar à proposta da educação literária.

Vejam agora as *metodologias* empregadas pelos respondentes, cujos indicadores foram obtidos a partir da pergunta: “Em que medida estas metodologias se assemelham à(s) empregada(s) por você em suas aulas?” As respostas revelam a adoção de diferentes práticas metodológicas no ensino da literatura na realidade investigada, com certo equilíbrio nas respostas. Porém, podemos afirmar que prevalecem, sobretudo: a metodologia típica do paradigma social-identitário, *centrada nas representações histórico-sociais ou nas representações de identidade de determinadas minorias* (3,4) e aquela relacionada ao letramento literário, tida como *metodologia responsiva, que adota a leitura como prática interpretativa, possibilitando réplicas (respostas) do leitor na coprodução de sentido do texto, a partir de atividades variadas* (3,2).

A seguir, no Gráfico 01, apresentamos uma visão geral da incidência de cada um dos paradigmas, cujas médias de incidência (na escala de 1 a 4) foram obtidas a partir dos resultados dessas seis questões.

**Gráfico 1** – Paradigmas do ensino da literatura nas escolas federais

Fonte: Elaboração dos autores (2023).

Conforme podemos observar no Gráfico 1, na realidade brasileira investigada, predominam, nas aulas de literatura do ensino médio, *o modelo social-identitário*, seguido dos modelos inovadores da *educação literária* e do *letramento literário*. Ademais, chama a nossa atenção a presença de percepções e práticas tradicionais, como as ligadas ao modelo de abordagem *histórico-nacional* e ao *moral-gramatical*, sendo este com a menor incidência na realidade investigada. Tal consolidado denota uma sobreposição de modelos e um certo hibridismo no que tange aos seus elementos constitutivos. Ademais, essa mescla é ratificada ao analisarmos individualmente as respostas dos participantes, uma vez que verificamos que um mesmo participante apresenta, muitas vezes, identificações com percepções e práticas dos diferentes paradigmas do ensino da literatura.

O predomínio do *modelo social-identitário* pode ser percebido desde a primeira pergunta, quando os participantes são arguidos sobre a concepção de literatura. Assim como Michelli (2018), acreditamos que a orientação teórica com a qual o docente mais tem afinidade em relação à visão de literatura costuma conduzir sua prática docente, tal qual os significados intelectuais, sociais e afetivos que ele constrói em termos de literatura para si próprio. Desse modo, ao observamos a prevalência da concepção da literatura *como um espaço de representação ou construção social*, notamos uma ligação significativa do professorado participante de nossa pesquisa a esse modelo que procura incluir a sociedade na relação leitor-texto, tanto no que se refere às questões emblemáticas sociais quanto à representação de minorias ou grupos sociais. Segundo Cosson (2020), nesse modelo, a literatura é compreendida

como um artefato de resistência cultural contra quaisquer discriminações baseadas nas diferenças e de luta pela construção de uma sociedade com mais justiça e equidade.

Ainda de acordo com o especialista em letramento literário, a literatura, ao representar as relações sociais sem negligenciar os valores estéticos, estabelece uma homologia com a sociedade. Sob essa perspectiva, a literatura evidencia as relações de poder no espaço simbólico e critica a exclusão das minorias que não se enquadram nos padrões sociais e culturais dominantes. Nesse sentido, os defensores desse modelo reivindicam a pluralidade social e cultural do cânone ao mesmo tempo que condenam as representações estereotipadas e preconceituosas de minorias em obras do passado ou contemporâneas, assim como repudiam quaisquer representações negativas baseadas em diferenças (gênero, étnico-racial, orientação sexual, deficiências físicas e intelectuais, etc.). Ao conferir protagonismo às minorias e representá-las de maneira positiva, a obra literária combate preconceitos e dignifica as diferenças. Esse processo permite que membros de grupos minoritários afirmem suas identidades e desperta empatia em outras pessoas que passam a reconhecer as lutas desses grupos como legítimas, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais plural e democrática.

Ademais, o paradigma *social-identitário* encontra respaldo na Lei n.º 11.645/08, instituindo a obrigatoriedade da inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial do ensino médio (Brasil, 2008). Também conta com o reforço da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo documento estabelece que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2018, p. 14) e, especificamente no ensino médio, precisa levar em conta “obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana” (p. 492).

Diante disso, considerando que o Brasil é um país marcado por inúmeras desigualdades e pelo conhecido engajamento político do corpo docente das escolas federais em defesa das minorias, não é surpreendente que esse paradigma tenha predominado nesse contexto. Esse cenário é corroborado pelo alto grau de qualificação da maioria dos docentes em suas áreas de atuação, bem como pela participação significativa em cursos de formação continuada e eventos acadêmico-científicos. Dessa forma, esses profissionais estão familiarizados com as publicações que atestam o fracasso dos modelos tradicionais de ensino da literatura, o que também pode explicar a presença significativa (em segundo lugar) de percepções e práticas

derivadas do letramento literário e da educação literária, apontadas como alternativas inovadoras para o trabalho com a literatura.

Entretanto, apesar de todos os aspectos relevantes, na prática, o modelo social-identitário apresenta algumas fragilidades, sendo alvo de críticas. Entre essas, Cosson (2020) destaca que a valorização política da literatura costuma colocar em segundo plano as questões formais e estéticas, fazendo com que a arte literária tenha prejuízos em sua singularidade como discurso estético e como expressão artística, além do dano a outros aspectos como o exercício da fantasia e o jogo da linguagem. Outra fragilidade desse modelo são os entraves para se atingir os objetivos almejados nesse modelo: o primeiro é que o efeito dessas representações depende, em grande parte, do contexto e do repertório de leitura de cada leitor; o segundo é que a alienação, o ceticismo e o absenteísmo também fazem parte da leitura literária, o que não garante somente a empatia, a consciência crítica e o empoderamento do leitor. Ademais, nesse paradigma, há lugar apenas para o estudante engajado politicamente, o que faz com que outros tipos de alunos se afastem da literatura, esquecendo-se de que essa também pode ser apenas fruição para muitos deles.

Apesar dessas críticas e outras, no ensino médio, o modelo social-identitário não se consolidou como majoritário nas escolas brasileiras, sendo utilizado, na maioria dos casos, mais como projetos alternativos ou abordagem complementar. O ensino da literatura, nesse nível de ensino, continua predominantemente pautado no modelo histórico-nacional, tanto nas práticas docentes quanto nos materiais didáticos, conforme indicado por diversas pesquisas aplicadas no contexto das escolas públicas estaduais ou privadas (Santos, 2017; Nascimento, 2021). Nas percepções e práticas dos professores brasileiros que participaram da pesquisa em questão, esse modelo de perspectiva historiográfica e canônica também está presente, embora com uma incidência um pouco menor em comparação aos paradigmas contemporâneos e inovadores, como foi previamente demonstrado.

Tendo em vista os traços dos paradigmas tradicionais ou contemporâneos, as propostas do letramento literário e da educação literária apresentam-se como uma possível saída para a crise da literatura na escola, sem excluir os elementos exitosos dos outros modelos. Nessas duas propostas inovadoras, o aluno é o protagonista e deve exercer um papel ativo e crítico enquanto leitor e (quicá) escritor. Todavia, o docente também ocupa um lugar de destaque, já que cabe a ele promover o acesso do estudante a um acervo de obras plurais em diversos suportes, bem como implementar uma série de estratégias e procedimentos de leitura e escrita literárias em sala de aula e para além do espaço escolar, como os *círculos de leitura literária* (Cosson, 2014)

e outras práticas de letramento literário (Cosson; Segabinazi, 2023) e as *constelações literárias*, da educação literária (Jover, 2007, 2009).

Em suma, reitera-se que o ensino da literatura no contexto investigado não ocorre de maneira homogênea. Embora haja um leve predomínio do modelo social-identitário, conforme as percepções e práticas dos participantes da pesquisa, coexistem elementos de todos os sete paradigmas, resultando em uma combinação de características tradicionais, contemporâneas e inovadoras, com diferentes níveis de incidência. Nesse sentido, conforme afirmam Witte e Sâmihãian (2013), em pesquisas desse tipo, é possível obter uma visão geral dos paradigmas; contudo, na prática educacional, eles coexistem e, muitas vezes, são difíceis de distinguir. De modo semelhante ao trabalho desses pesquisadores no contexto europeu, na realidade brasileira investigada, também foi possível identificar diversas combinações de percepções e práticas, configurando uma espécie de “fusão” de paradigmas, o que os coloca em uma perspectiva de desenvolvimento.

### **Considerações finais**

Neste artigo, foram abordados os paradigmas do ensino da literatura no contexto brasileiro, abrangendo desde os modelos tradicionais até as propostas inovadoras da educação literária e do letramento literário. Ao longo do trabalho, buscou-se cumprir os objetivos apresentados na introdução, por meio da apresentação e discussão de resultados referentes à descrição e análise das percepções e práticas do corpo docente de Literatura das escolas federais situadas no estado de Goiás. Além disso, refletiu-se sobre os modelos atuais de ensino da literatura vigentes na realidade investigada e em outros contextos escolares.

De maneira geral, na dimensão empírica da investigação, especialmente em relação às percepções e práticas docentes, concluiu-se que todos os sete paradigmas podem ser encontrados no ensino da literatura no nível médio das escolas federais situadas em Goiás, com incidências muito próximas entre si, o que denota uma sobreposição de modelos e um certo hibridismo em relação aos seus elementos constitutivos. Apesar dessa diversidade, observou-se um leve predomínio do modelo social-identitário, além da presença de percepções e práticas mais inovadoras (ligadas ao letramento literário e à educação literária) mescladas às abordagens tradicionais (principalmente as de cunho historiográfico e canônico da literatura) no contexto investigado.



Diante dos objetivos deste trabalho e do caráter predominantemente descritivo da investigação, bem como em virtude da heterogeneidade de percepções e práticas do corpo docente, destaca-se que não se teve, em nenhum momento, a pretensão de apresentar fórmulas prontas para um trabalho bem-sucedido com a literatura, nem de defender um único paradigma de ensino como sendo o mais eficaz. Além disso, tem-se plena consciência de que uma educação literária efetiva vai além da mera representação dos paradigmas de ensino, pois envolve diversos agentes e ações relacionadas, por exemplo, a políticas públicas de incentivo à leitura, formação de professores, currículo, materiais e livros didáticos, entre outros temas que abrem espaço para novas linhas de estudo e pesquisa.

Para concluir, defende-se que a escola, enquanto principal agência de letramentos, deve assumir a responsabilidade de criar condições efetivas para a formação de leitores e escritores competentes, levando em consideração as realidades locais. Nesse sentido, em consonância com Dalvi (2018), a defesa do trabalho com a literatura no ensino médio baseia-se em premissas como o acesso direto ao texto literário e o papel responsivo-ativo do leitor autônomo, crítico e habitual (quem sabe, até autor). Ressalta-se também a importância da Literatura como componente curricular independente e do docente como mediador participante, além de reconhecer outros agentes envolvidos na cadeia de trabalho literário, como o bibliotecário, o escritor, o crítico literário, o contador de histórias, os entusiastas da literatura nas redes sociais, como *booktubers* e *bookbloggers*, a família e muitos outros partícipes desse processo.

Por fim, esperamos que este trabalho possa contribuir, em alguma medida, com as pesquisas e estudos em prol da formação de leitores em idade escolar e para toda a vida. Leitores esses que possam encontrar, nos textos literários, conhecimentos interdisciplinares, sabedoria, prazer, crítica, ética, política, reconhecimento de si e do outro, consolação, empoderamento, empatia e tantos outros saberes e valores indispensáveis à vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

BALLESTER, J. **La formación lectora y literaria**. Barcelona: Graó, 2015.

BARROS, D. C. **Um estudo teórico-prático das ações de letramento literário em contextos escolar e extraescolar**. 2014. Tese (Doutorado em Literatura e Práticas Sociais) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16643>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1979.

BRASIL. **Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão final. Brasília, DF:SEB/MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 maio 2024.

COLOMER, T. De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. **CL & E Comunicación, Lenguaje y Educación**, Madri, v. 3, n. 9, 1991. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126236>. Acesso em: 30 maio 2024.

COLOMER, T. La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Alicante. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2010. Disponível em: <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-didactica-de-la-literatura-temas-y-lineas-de-investigacion-e-innovacion/>. Acesso em: 01 jun. 2024.

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

COSSON, R. Nós que ensinamos literatura. *In*: NAVAS, D.; CARDOSO, E.; BASTAZIN, V. (org.). **Literatura e ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: EDUC/Capes, 2018. p. 129-143.

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

COSSON, R.; SEGABINAZI, D. (org.). **Práticas de letramento literário na escola**. Fortaleza: EdUECE, 2023.

DALVI, M. A. Educação literária: história, formação e experiências. *In*: DALVI, M. A.; SILVA, A. B.; SOUZA, R. J.; BATISTA, A. K. C. (org.). **Literatura e Educação: história, formação e experiência**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 12-24.

FONTANA, M. J. **Janelas à técnica: leitura literária integrada ao currículo do Instituto Federal de Sertão**. 2018. Tese (Doutorado em Letras.) – Instituto de Filosofia e Ciências

Humanas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1510>. Acesso em: 23 abr. 2024.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

JOVER, G. **Un mundo por leer**. Educación, adolescentes y literatura. Barcelona: Octaedro, 2007.

JOVER, G. (coord.). **Constelaciones literarias**. Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia. Málaga: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2009.

MATOS, D. R. de R. **Retratos da formação do leitor literário em Goiás (Brasil) e na Galícia (Espanha)**: um estudo comparativo sobre percepções e práticas literárias no ensino de nível médio. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Doutorado em Educação da Escola de Doutorado Internacional da Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10347/30887>. Acesso em: 02 jun. 2024.

MICHELLI, R. Literatura infantojuvenil e ensino: complexidades contemporâneas. *In*: NAVAS, D.; CARDOSO, E.; BASTAZIN, V. (org.). **Literatura e ensino**: territórios em diálogo. São Paulo: EDUC/Capes, 2018. p. 49-68.

NASCIMENTO, D. V. K. **Discursos sobre a leitura literária no livro didático de português e literaturas do ensino médio**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1mQl58ojTyzVjKn3Z9RGCjHbAQDFGo6RH/view>. Acesso em: 30 maio 2024.

SANTOS, O. M. S. **A literatura e a escola**: um estudo sobre os modelos de educação literária do ensino médio em escolas públicas de Salvador (BA). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=1717166532849>. Acesso em: 30 maio 2024.

WITTE, T.; SÂMIHĂIAN, F. Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. **L1-Educational Studies in Language and Literature**, [S. l.], v. 13, n. 1, 2013, p. 1-22. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562558.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2021.

### *CRediT Author Statement*

---

**Reconhecimentos:** Agradecimentos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e à Universidade de Santiago de Compostela (USC), bem como às professoras e aos professores que participaram da pesquisa.

**Financiamento:** *Grupo de Investigación Roda* – USC. <https://rodausc.gal/> e IFG.

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

**Aprovação ética:** Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IFG. CAAE: 367 52420.9.0000.8082

**Disponibilidade de dados e material:** Os principais dados e materiais estão descritos no próprio trabalho. Para informações mais detalhadas, entrar em contato com as autoras via e-mail.

**Contribuições dos autores:** As autoras participaram de todas as fases de desenvolvimento do trabalho, desde a elaboração do projeto de pesquisa até a produção e revisão do artigo, sendo que a escrita do texto em língua portuguesa ficou sob a responsabilidade da autora brasileira.

---

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

