

UM OLHAR SOBRE A LITERATURA NO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS SOB À ÓTICA DA LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA

Júlia Alves Evangelista

Orientador: Prof. Dr. Thyago Madeira França

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo geral, a partir Linguística Aplicada Crítica (LA) (KLEIMAN, 2013), analisar e ponderar os discursos que atravessam o Documento Curricular de Goiás de 2018 (DC-GO) quanto ao ensino de literatura. Os objetivos específicos são: compreender como o ensino de literatura está evidenciado no DC-GO a partir de recortes relacionados aos termos de literatura utilizando a postura da LA; analisar os enunciados retirados do DC-GO a partir das concepções de linguagem discursiva de Bakhtin (2011); apresentar e explorar o Documento Curricular de Goiás. A busca por enunciados dentro do DC-GO pretende evidenciar as propostas, as competências e os princípios relacionados ao ensino da literatura para a primeira etapa (1º ano ao 5º ano) e segunda etapa (6º ano ao 9º ano) do ensino fundamental. A partir das premissas de que a literatura na escola deve ter como objetivo primeiro a formação de leitores literários e, por conseguinte, de sujeitos críticos que possam valorizar a sua cultura local, promovemos um processo de identificação, seleção e recorte de enunciados do DC-GO. Buscamos compreender a presença explícita ou implícita da literatura como produção de conhecimento para o ensino fundamental I e II.

Palavras-chave: Ensino de literatura. DC-GO. Linguística Aplicada. Ensino fundamental.

1. Introdução

A literatura deveria estar presente em peso nas aulas do ensino fundamental I e ensino fundamental II. No entanto, a participação e função da literatura não tem se desempenhado justamente pela ausência do ensino de literatura de forma autônoma nas escolas ou, ainda, pela sua presença como um apêndice do ensino de língua materna. Defendemos que a literatura tem funções importantes na construção do sujeito social, dentre elas: funções discursivas, semânticas, políticas, sociais, cognitivas e reflexivas.

A literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23 - 24)

O que vem ocorrendo é que o ensino de literatura tem sido alvo de escassez nos principais componentes curriculares que definem a matriz escolar e, por conseguinte, muitos professores têm deixado de lado esse ensino e/ou utilizam de textos literários com outros fins

metodológicos, como a utilização de um recorte literário – obra literária – para trabalhar sintaxe, morfologia ou gramática. Em *A Literatura em Perigo*, Tzvetan Todorov cita a forma com que a literatura tem sido apresentada aos jovens:

O perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. Isto é, seu acesso à literatura é mediado pela forma “disciplinar” e institucional. (TODOROV, 2009, p. 10)

Daí nossa preocupação em investigar como o ensino de literatura está formulado dentro do Documento Curricular para Goiás, em um primeiro entendido como distante da forma com acreditamos ser o mais significativo para os alunos.

Frequentemente é discutido nas aulas de literatura brasileira, literatura portuguesa e teoria literária no curso de Letras, a ausência ou a mediação inadequada do ensino de literatura no ensino fundamental e ensino médio. Essa situação é preocupante, uma vez que a literatura deve ter o seu lugar na sala de aula de forma a contemplar toda a sua estrutura e suas riquezas como um componente curricular indispensável à formação estudantil.

É preciso mediar o conhecimento de literatura de forma significativa e os professores de literatura e de Língua Portuguesa precisam estar amparados por um documento curricular que reconheça a importância desse saber. Para isso, é preciso conhecê-lo e saber os componentes que são relevantes e os componentes que não são relevantes, bem como é necessário que o professor saiba identificar os pontos positivos e negativos do currículo, de modo a identificar a melhor forma de abordar a ausência de enunciados que edifiquem o seu conteúdo em específico.

O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) é uma implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aborda traços culturais da região de Goiás. Esse documento é do ano de 2018, mas entra em atividade no ano de 2022 de forma gradativa. Trata-se de um documento fundamental para a educação de Goiás, uma vez que nele estão elaboradas todas as competências de ensino para todas as disciplinas (Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, História, Inglês e demais).

Além desse caráter disciplinar, vale reforçar que o termo goianidade está presente no DC-GO, entendido como “constituição histórica da identidade cultural do povo goiano no espaço geográfico que habita – o cerrado com suas origens, crenças, lutas, religiosidades, produção artística e seu trabalho” (DC-GO, 2018, p. 49). Ou seja, trata-se de marcas e expressões características da cultura goiana como fontes fundamentais de enriquecimento local,

as quais são importantes para esse documento porque se constitui como aspectos discursivos indispensáveis ao conhecimento dos estudantes. O documento também reforça que “as propostas em torno da goianidade propõem que os estudantes tenham contato e sejam capazes de entender as relações políticas, econômicas e socioculturais compreendendo a “interdependência dos fatos micro e macro na construção da teia do saber histórico”. (DC-GO, 2018, p. 228)

Como o foco dessa pesquisa é a área de literatura, analisamos como esse documento para Goiás tem abordado o ensino de literatura na 1ª e 2ª etapa do ensino fundamental, buscando reconhecer qual é o perfil de aluno de literatura que se configura discursivamente no documento. Por isso, os recortes relacionados aos termos da literatura são fundamentais à pesquisa, uma vez que são eles que proporcionam e direcionam um pensamento crítico e reflexivo para a pesquisa.

O foco é compreender, questionar e refletir o lugar discursivo da literatura e o saber literário no DC-GO partir das concepções e postura da Linguística Aplicada Crítica (KLEIMAN, 2013), a qual defende a posturas políticas de valorização das práticas de linguagem e a produção dos saberes para/nos/com os espaços sociais periféricos, em questionamento às posturas de linguagem que emergem dos núcleos hegemônicos.

Para analisarmos a situação da literatura e do saber literário dentro desse documento, utilizamos as concepções de linguagem discursiva de Bakhtin (2011) - que argumenta que o signo ideológico e todas as enunciações são constituídos de aspectos sociais, culturais e ideológicos - para analisar os sentidos dos enunciados que foram recortados do DC-GO.

Os recortes e enunciados escolhidos do documento em estudo foram selecionados a partir dos termos de literatura e suas variáveis, para que assim pudéssemos obter trechos com competências relacionadas ao ensino de literatura. São enunciados fundamentais para a pesquisa, pois emergem do currículo e dão base às análises sobre o ensino de literatura. Assim, além de observar como é referido o ensino de literatura, foi possível proporcionar uma corrente de pensamentos que dialogue com os pontos positivos e negativos existentes no material utilizado (DC-GO), ou seja, com as potencialidades e com as lacunas que o documento regulador apresenta acerca do ensino de literatura.

2. O Documento Curricular para Goiás (DC-GO)

Como afirmamos, DC-GO (2018) é uma ampliação e implementação da BNCC, documento geral para todo o território brasileiro e de:

caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 07)

Da mesma forma, o DC-GO, é constituído por políticas públicas educacionais que direcionam as ações político-pedagógicas para o contexto escolar do território goiano, com foco na educação básica, composta pelas etapas da Educação Infantil (0 anos - 5 anos e 11 meses), Ensino Fundamental I (1º ano ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano) e Ensino Médio. O documento consolida as práticas educacionais para essas etapas em conformidade com o contexto goiano.

Conforme o artigo *A construção do currículo goiano a partir da BNCC: caminhos trilhados e experiências vividas*, presente na Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate,

a Equipe de Currículo formada por 28 professores das redes estadual e municipais e de escolas particulares, sendo 16 especialistas, oito mestres e quatro doutores das diversas áreas do conhecimento e da etapa da educação infantil e uma analista de gestão com graduação. 88% dos professores com experiência em trabalho com currículo e 98%. (CUNHA *et. al*, 2021, p 44-45)

O documento curricular baseia-se na taxonomia de Bloom que fundamenta a formação das competências e habilidades que são relacionadas ao domínio cognitivo dos estudantes em categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (Bloom, 1956). "De acordo com Bloom (1956), estas categorias são ordenadas da mais simples para a mais complexa, sendo uma hierarquia cumulativa, onde uma categoria mais simples é pré-requisito para a próxima categoria mais complexa". (CARMO; RABELO, 2020, p. 1218)

Dessa forma, entendemos que o DC-GO foi produzido com o objetivo de contextualizar todos os elementos culturais locais e componentes goianos, respeitando e cumprindo com as 10 competências gerais da BNCC. Dessa forma, os aspectos de goianidade foram incluídos nesse documento. O foco em 2015/2016 era a "mobilização do maior número possível de professores de todos os níveis, etapas e esferas [...]" (DC-GO, 2018, p. 41) e as contribuições foram bem significativas para contemplar as exigências do MEC. Nesse contexto, Goiás teve o maior número de cadastros no Portal da Base e o segundo que mais entregou contribuições. O material produzido foi revisado e analisado pela Universidade de Brasília (UnB), MEC e por membros da Consed e Undime.

Dada a importância do presente documento para a educação no estado de Goiás, investigamos aqui como o DC-GO enuncia a literatura e sua relevância para a formação escolar na educação básica.

3. A agenda da Linguística Aplicada crítica

A vertente de Linguística Aplicada tomada como crítica (LA) defende o respeito à periferia como produção do saber e que a relação entre pesquisadores deve romper-se com o monopólio das universidades. Kleiman (2013) defende e reitera a importância da produção de currículos que possibilitam a legitimação de saberes produzidos por esses grupos da periferia.

A LA tem desenvolvido uma relação muito produtiva entre ciências sociais e humanas, de forma que, trabalha e inclui investigações que “a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações - feministas, étnico-raciais, sociais - que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos.” (KLEIMAN, 2013, p. 43). É fundamental considerar também o lugar em que é frutificado esses saberes, considerando um espaço-tempo que sofreu muitas influências de colonização, uma situação que marca personalidades, falas e epistemes. Essa situação pode ser definida também como lócus, que também é o lócus da periferia cultural, onde há produções euro-eua-cêntricas (visão de mundo como foco os valores da Europa e EUA).

O ensino de literatura tem sido comumente realizado de forma um pouco equivocada, uma vez que frequentemente é utilizado apenas como pretexto, ou seja, os textos literários não estão sendo contemplados à sua íntegra e de forma a compreender o seu discurso estético. A função mais atual que adequaram ao ensino de literatura se dá em finalidades de historiografia literária e recortes com propósitos linguísticos e gramaticais.

A proposta de decolonizar é a atitude de romper com paradigmas hegemônicos que impedem a produção de currículos acadêmicos e escolares com propostas de um ensino de qualidade de literatura e que esse ensino tenha também um olhar voltado para a produção de conhecimentos locais. A Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2013) contribui significativamente para a valorização dos saberes locais, em razão desses estudos da LA, é possível perceber que os protótipos hegemônicos distanciam o ensino de literatura de um ensino democrático, decolonial e “que forme leitores literários conscientes do efetivo domínio da linguagem literária”. (FRANÇA, 2021, p. 7)

Ao pensar em um ensino decolonial é preciso olhar para a educação com respeito e considerar todas as classes culturais que incorporam essa base da educação. Tudo que o ensino

fundamental justifica e teoriza ter que ser algo possível e concreto, ou seja, é preciso que a linha traçada de ensino se adequa a realidade, quebrando parâmetros tradicionalistas e retrógrados. Faz-se necessário uma educação que estabeleça um vínculo com suas raízes e sua própria cultura, não que estar associado à cultura europeia, norte-americana, asiática e afins, seja algo ruim. Porém, enquanto a valorização extrema for do que vem de fora e isso sobressair, será impossível validar uma educação nacional para o país.

A associação da LA e dos estudos decoloniais é justamente acreditar nos recursos nacionais e periféricos, principalmente quando a periferia tem muito a agregar em recursos artísticos e também pela necessidade de um olhar especial. Dessa forma, pensar a decolonialidade é aceitar e valorizar as histórias, os saberes e as produções locais. E mais, é preciso reconhecer e considerar os saberes que interagem com os sujeitos em sua realidade social, seja nas escolas ou instituições universitárias.

4. A concepção de linguagem e o discurso em Bakhtin

O Círculo de Bakhtin proporciona contribuições para pensarmos a literatura enquanto manifestação de um discurso. A partir dos estudos do Círculo, conceituamos o locutor (que produz/reproduz uma fala) e que “não só constitui o signo, como também é constituído e refratado por ele” (FRANÇA, 2017, p. 93). O signo não deve ser considerado como um elemento isolado ou uma palavra isolada, mas deve ser considerado pelas determinações de conflitos de luta de classes, em respectivas esferas socioculturais, políticas e filosóficas. Dessa forma, trata-se de um signo ideológico.

Assim, o discurso literário não deve ser desassociado das circunstâncias sociais que o constituem como

a referencialidade polifônica que constitui os seus leitores, no caso, alunos-leitores. Como o signo ideológico, a enunciação literária e o ensino de literatura também serão concebidos como espaços de materialização dos embates e dos conflitos, como fenômenos ideológicos que refletem e refratam os diversos elementos constituintes da vida social, e que se estabelecem quanto a sua significação no interior da sociedade. (FRANÇA, 2017, p. 94)

Bakhtin (2011) defende que a palavra isolada não se classifica como discurso, mas sim como um discurso em potencial, quando isolada “não possui nem autoria nem responsividade” (FRANÇA, 2017, p. 94) considera-se como um signo linguístico que proporciona aos falantes distintos sentidos e análises de valor em momentos de mobilização e níveis legítimos de comunicação.

Desse modo, a palavra é um recurso em potencial enquanto signo ideológico, porque ela é importante, mas não funciona sozinha e deslocada. A literatura em si não funciona apenas como um “sistema estético-formal, mas a partir de um sistema de valores sociais que também constitui o discurso poético e literário” (FRANÇA, 2017, p. 94). Assim, o discurso literário não precisa ser contrário à linguagem cotidiana, porque a literatura se consolida e se constitui a partir de componentes e condições sociais atrelados ao campo ideológico e axiológico entre relações locutor-interlocutor.

Pensando no discurso com seu formato na heterogeneidade, Brait retoma o princípio do dialogismo (2006, p. 94) que diz respeito a um diálogo estável que existe entre distintos discursos que concebem uma sociedade. Nesse sentido, configura-se dialogismo o componente que inclui razões de natureza interdiscursiva da linguagem. Ou, melhor, “que diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos [...]” (BRAIT, 2006, p.94). O dialogismo apresenta outras vozes presentes no discurso do locutor, podendo se materializar a partir do processo de interação verbal. Dessa forma, nenhum enunciado, palavra ou qualquer manifestação é algo inédito, mas sim uma redefinição de sentidos discursivos.

A partir desses estudos, todo signo é ideológico e somente terá relevância ou poderá ser considerado dentro de parâmetros sociais, se for retirado toda conjuntura de tensões entre classes sociais, os signos perderão sua essência racional e viva para o cenário social. Para Bakhtin “a ideologia é um reflexo das estruturas sociais (...) toda manifestação da ideologia encadeia uma modificação na língua” (BAKHTIN, 2006, p. 51). O discurso literário, como já foi dito, não deve se distanciar das relações sociais e ideológicas, isso porque ele é fruto de todas as vozes discursivas que circulam as esferas da sociedade. Basicamente, somos frutos de vários discursos e não podemos nos isentar disso, ou fingir que nenhum desses elementos formam o nosso discurso. Assim é a literatura, que é produzida e atravessada por diversos discursos. Dessa forma, “tomamos o discurso literário como uma enunciação social e ideologicamente delimitada”. (FRANÇA, 2017, p. 98)

A enunciação é fundamental para toda e qualquer comunicação, ela funciona porque existe uma língua e todo um contexto social para que todas essas engrenagens funcionem. Todo indivíduo é rodeado de um *auditório* social estável, nesse ambiente são construídas premissas, motivos e avaliações pessoais. Desse modo, o signo e o contexto social não podem ser impulsionados fora de sua realidade a qual se insere, assim como a literatura e o seu ensino.

Bakhtin (2011) defende “o texto como objeto de estudo das ciências humanas” e argumenta que o homem não apenas produz textos, mas passa a constituir-los, o sujeito enunciativo se consolida como objeto social através dos textos. Assim, o texto não se constitui

como um discurso isolado em si mesmo, mas é produto de uma instância social, histórica e ideológica, apesar de ser atravessado por outras vozes já-ditas, podendo ser também singular e único.

Os locutores e interlocutores (indivíduos sociais) do discurso literário devem se atentar quanto a constância alteridade (que diz respeito ao diálogo entre vozes), e assim, os sentidos produzidos por um discurso literário devem ser compreendidos na interação verbal em instâncias-sujeito que o formam como autor-professor, autor-aluno, professor-aluno e entre outros.

Dessa forma, quando pensamos a literatura, por consequência devemos pensar o que a constitui enquanto objeto discursivo. É fundamental pensar o seu contexto, a sua posição discursiva, a sua intencionalidade e os seus interlocutores. Partindo desse princípio, precisamos pensar como é a literatura que aparece no DC-GO. É preciso reconhecer a potencialidade da literatura dentro desse documento como um objeto que proporciona diversos atravessamentos discursivos, carregado de signos ideológicos e recursos históricos que permitem ascensão social.

Quando determinado indivíduo tem a oportunidade de conhecer a linguagem literária por meio de obras literárias, podemos dizer que esse indivíduo teve contato com uma linguagem discursiva carregada de novos signos e até mesmo de signos que ele já conhecia. O arcabouço literário é carregado de narrativa, de fatos, conceitos e de determinantes temporais e/ou atemporais e toda essa estrutura, a partir de uma boa leitura interpretativa e reflexiva, pode proporcionar inúmeras capacidades e influências que constituem uma identidade social e fazê-lo pensar em sua posição de sujeito.

Para que a literatura faça sentido dentro de sala de aula não podemos separá-la das relações discursivas e ideológicas que constituem os estudantes. A literatura produz e reproduz discursos sociais, culturais e ideológicos. Ao abordar uma obra literária, podemos retomar inúmeros discursos que compõem as estruturas sociais e que denunciam/enunciam diversas realidades e em diversos contextos.

A literatura potencializa e possibilita a consciência de identidades sociais que são formadas pelas estruturas e interações sociais (fruto das relações discursivas entre sujeitos). Não tratamos aqui a literatura apenas como um objeto humanizador (ainda que seja e que resgate discursos fundamentais para isso), mas para além, ela apresenta toda a sua constituição estilística com elementos discursivos e contribui consideravelmente para a formação de leitores críticos e pensantes.

O ensino de literatura deve estar presente de forma atuante e significativa na matriz curricular, uma vez que o saber literário está atrelado aos diversos discursos provenientes das manifestações linguísticas culturais. Por sua vez, dando voz às produções de saberes locais e as ascensões ideológicas e socioculturais promovendo a fomentação da decolonialidade que se distancia dos parâmetros hegemônicos.

5. Análise do saber literário no DC-GO

Nesta seção, apresentamos as análises discursivas dos recortes do DC-GO que aludem ou direcionam procedimentos relacionados ao discurso literário. Os enunciados selecionados e recortados do DC-GO são relacionados aos estudos da área de literatura (foco do nosso trabalho), demos ênfase aos termos relacionados à literatura, mais precisamente, como literárias, literária, literário, literatura, literaturas.

A partir desses recortes, é possível encontrar um conjunto de enunciados relacionados ao ensino de literatura que podem representar tanto as orientações gerais da introdução e dos princípios, quanto as competências para os anos iniciais (1ª etapa) e finais (2ª etapa) do ensino fundamental. Cada fragmento foi analisado à luz de identificarmos discursos que compõem o documento como um todo, produzindo visões ideológicas sobre a literatura e seu ensino.

Os recortes com termos relacionados aos estudos de literatura e ao ensino de literatura foram selecionados com cuidado. Vale reforçar que também observamos que, no documento, muitos enunciados foram repetidos em outras páginas, o que nos permitiu selecionar o recorte que melhor apresenta o sentido discursivo em relação à literatura e aos objetivos para a 1ª e 2ª etapa do ensino fundamental.

A principal regularidade buscada em nossas análises foi a de identificar **a concepção de literatura** (o que tomam por literatura, o espaço da literatura nas aulas, o papel da goianidade no currículo) presente no documento. Em nossa investigação, compreendemos que a literatura tem um espaço bem estreito no DC-GO e está mais evidenciada como oferta para outros saberes, competências e habilidades. As formas com que a literatura é abordada neste documento comprometem o ensino adequado e efetivo do discurso literário. Nesse sentido, afirmamos que os fragmentos retirados do DC-GO, em sua maioria, validam a literatura como um instrumento que pode promover outras habilidades e competências.

Isso pode ser percebido nos enunciados do DC-GO que serão apresentados em seguida. No recorte I do DC-GO, a literatura tem o seu formato e as suas funcionalidades, é indispensável

fazer leituras interpretativas reconhecendo os seus componentes discursivos. De fato, é preciso superar o olhar para a literatura como fonte para outras funções como gramática, é preciso valorizá-la em sua íntegra:

*I - Nesse sentido, pensar o trabalho com a **literatura** nas instituições de Educação Infantil implica superar uma visão instrucional e pragmática, na qual lê-se para ensinar as letras ou para a criança aprender a se comportar. (p. 133)*

A leitura é um recurso indispensável aos estudantes, é por meio dela que os alunos-leitores aprimoram a capacidade de ler com qualidade, a capacidade de interpretar, desenvolver habilidades mais assíduas de raciocínio e criatividade, além de expandir o vocabulário e se relaciona com os discursos sociais, ideológicos e culturais. Já no recorte II, reforça-se que a leitura de textos literários deve ser incluída em atividades semanais e até diárias, os sujeitos estudantes precisam ter mais contato com a literatura e não somente para adquirir novas habilidades relacionadas à leitura.

*II - (EF69LP53-A) ler em voz alta textos **literários** diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, **literatura** infanto-juvenil. (p.592)*

Identificamos que, no fragmento III, há a presença de uma ideologia que reforça que a literatura não é nenhum material para ser usado como pretexto para outras atividades de morfologia, de sintaxe ou de semântica, e de fato, a literatura pode sim servir de ponte para outras atividades, mas que nunca deve estar reclusa a esse ciclo. A literatura pode ser uma aliada para essas atividades, no entanto, é fundamental estabelecer contato com o discurso literário presente no material selecionado, interpretando os enunciados e as relações ideológicas que se fazem presentes ali.

*III - Em síntese, a leitura **literária** não é adorno, nem entretenimento para acalmar e divertir as crianças, muito menos um servir de pretexto ou instrumento de ensino da língua escrita ou de outros conteúdos. (p. 134)*

A instituição escolar deve estar amparada de materiais e livros literários. A função da escola e dos professores é promover o acesso dos estudantes aos recursos literários e didáticos porque isso pode ampliar e construir habilidades, além de possibilitar a inserção desses estudantes ao saber literário como um importante objeto social.

IV - Portanto, é função da escola promover e ampliar o encontro da criança com diversas práticas leitoras de uso e reflexão, como leitura de obras literárias para fruição estética, ampliação do repertório linguístico, busca de informação, interpretação e argumentação, leitura crítica, investigação, apropriação do conhecimento e debate sobre temas relevantes, para melhor compreensão e atuação no mundo. (p. 210)

O contato com a literatura deve ser impulsionado desde os anos iniciais do EF I e EF II, isso não deve acontecer às pressas dos anos finais. E para esse contato ser exercido com excelência, o professor precisa se dedicar e preparar momentos focados para o ensino de literatura de modo que os estudantes - indivíduos sociais - tenham contato com as relações discursivas e identidades sociais que se constituem nos textos literários.

V - O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. (p. 299)

É fundamental que o acesso às práticas de leitura e as manifestações do campo literário, bem como atravessamentos discursivos, aconteçam em seu sentido completo, sem a utilização de apenas fragmentos, recortes ou até mesmo só imagens, ou seja, o campo literário deve ser desenvolvido em toda a sua conjuntura.

VI - Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica. (p. 299)

A literatura também é abordada no material com a finalidade de reconhecer as práticas e as manifestações artísticas. Toda produção e todo material literário é fruto dos processos discursivos que o inclui, dessa forma, é possível reconhecer elementos - signos ideológicos - daquele cenário em que ele foi produzido. Assim, podemos perceber manifestações artísticas e discursivas em uma obra literária, melhor ainda é compreender o fruto dessas manifestações, ler o material e fazer interpretações reflexivas.

VII - da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações. (p. 299)

O direito ao ensino de literatura deveria alcançar todos os sujeitos estudantes, de modo que esse ensino não se tornasse objeto de exclusão social. Assim, defendemos que todos os indivíduos estudantes que estão dentro de uma instituição escolar deveriam ter acesso ao saber

literário com efetividade trabalhando interações literárias produtivas, significativas e com qualidade desde o EF I. Dessa forma, os estudantes que chegarem ao EF II já teriam bagagem inicial para poder refletir, criticar e interpretar com propriedade textos literários mais complexos. Além disso, poderiam também produzir trabalhos, apresentações, escritas mais completas e rodas interativas de leituras literárias. O fragmento VIII propõe indicações literárias em uma roda de conversa, essa atividade é muito significativa e pode-se abordar vários contextos socioculturais a partir das interações discursivas de cada sujeito-aluno, mas para que ela seja eficaz, deve-se ter um contínuo e presente ensino de literatura.

*VIII - (EF15LP09-C) apresentar indicações **literárias** em uma roda. (p. 312)*

É possível encontrar ainda apontamentos que reforçam a literatura como ponte para: processo transformador e humanizador; enriquecedor da própria existência; tornar-se mais humano; potencializar práticas de leitura, oralidade e escrita; garantir o direito inalienável do sujeito; acesso a dimensões lúdicas; ampliação do repertório linguístico; letramento digital; reconhecimento de diferentes maneiras de ser, de agir e de pensar; valorização e respeito pela diversidade; textos literários como um mundo imaginário; produção de resenhas e/ou outros gêneros a partir de um livro literário infantil; repertório cultural; apoiar-se em marcas linguísticas; parodiar poemas; e fazer interpretações e intertextualidade.

Abaixo os fragmentos (retirados do DC-GO) relacionados aos apontamentos do parágrafo anterior, que pontuam o ensino de literatura como um mecanismo para outras competências socioeducativas. No excerto IX, nota-se a utilização da literatura como forma de interação e relacionamento social. Ela é citada, assim como a poesia, o teatro, cinema e outros, como uma competência que possibilita o desenvolvimento de outras habilidades:

*IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e **literatura**. (p. 79)*

No excerto X, novamente a literatura como uma forma de trabalhar outras atividades e intenções, a literatura é fomentada como incentivo à inserção social, à brincadeiras e manifestação de linguagens. É fundamental reconhecer os objetivos discursivos presentes em um texto literário, para além, é indispensável contemplar as relações discursivas ali presentes:

*X - O contato com a **literatura**, filmes, desenhos animados, peças teatrais como importantes fontes de temas para as brincadeiras, por serem produções humanas e revelarem o contexto social por meio de diferentes linguagens. (p. 89)*

No trecho XI, a literatura infantil é considerada importante para promover o gosto pela leitura, como estimuladora à imaginação e por também conceber o conhecimento de mundo. Diante disso, é possível refletir que a proposta de literatura no documento não tem um valor por ser literatura e por ser um material que deve ser trabalhado por inteiro, mas por proporcionar outros saberes. Incluir o discursivo literário infantil para indivíduos estudantes do EF I é proporcionar a formação de alunos-leitores e incluí-los em relações socioculturais que estruturam signos ideológicos:

*XI - As experiências com a **literatura** infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e a criança, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. (p. 126)*

O fragmento XII apresenta a literatura como um importante coadjuvante no processo de construção de saberes por parte do sujeito social. De certa forma, muitas obras podem ser trabalhadas e refletidas para alcançar a formação do sujeito, é preciso selecionar com propriedade o texto literário e direcioná-lo com reflexões para pensar construção de identidades sociais e do próprio sujeito. No entanto, não podemos pensá-la isoladamente para alcançar esses objetivos, é preciso elaborar e abordar obras sempre com a participação e a construção discursiva dos estudantes:

*XII - Dessa forma, este campo de experiência tem por objetivo abordar a articulação entre a escuta, a fala e o pensamento, o desenvolvimento da imaginação, a relação da língua materna com as culturas orais e escritas e a importância da **literatura** no processo de constituição do sujeito. p. 127*

Conforme o excerto XIII, a literatura pode proporcionar grandes experiências quando entramos nesses mundos materializados pela escrita. É possível pensá-la como essa possibilidade de viver outras vidas, outras realidades e encontrar, a partir dos enunciados, discursos sociais, culturais e ideológicos. Para além disso, é fundamental apresentar o seu valor, sua complexidade, sua competência e o seu contexto social:

*XIII - A **literatura** se apresenta como possibilidade de o leitor vivenciar a alteridade, deslocar-se para viver outras vidas, outros mundos imaginários novos e surpreendentes. (p. 133)*

De acordo com o enunciado XIV, a capacidade de humanizar pode ser uma consequência significativa da literatura. É imprescindível que todos possam ter acesso à

literatura e desfrutar de todos os seus componentes discursivos que carregam trajetórias sociais. É preciso contemplar e consumir a literatura dentro das escolas:

*XIV - Pela capacidade de potencializar processos de humanização, a **literatura** será tratada nesse documento como direito inalienável do sujeito ao acesso, fruição e apropriação. (p. 133)*

Há, no trecho XV, a confirmação de que a literatura auxilia o indivíduo (criança ou adulto) no processo de humanização. De fato, isso é completamente possível, porque a literatura envolve uma interação com uma linguagem singular, que perpassa por discursos sociais envolvendo situações sociais e do cotidiano, e mais, envolvendo muito sentimento:

*XV - Ítalo Calvino (1990) aponta algumas características da **literatura** que auxilia o leitor, nesse caso a criança, no processo de humanização. (p. 133)*

De acordo com o XVI fragmento, a literatura enriquece muito a própria existência, isso porque o indivíduo pode se deparar com discursos que podem ser bem semelhantes à vida real e essas instâncias discursivas culminam em muitas reflexões sociais e ideológicas. As narrativas incorporam várias personalidades e personagens em diversos contextos:

*XVI - A multiplicidade revela os mistérios presentes na **literatura** como ser um e muitos ao mesmo tempo, ser a princesa ou o príncipe e ser a bruxa malvada. Viver várias vidas se tornando outros, enriquecendo a própria existência. (p. 133)*

No fragmento XVII, é possível reconhecer efeitos de sentido que remetem à ideia de literatura como um direito inalienável, em diálogo com a função de participar do processo de humanização do sujeito aluno, para o seu convívio e inserção social:

*XVII - É a possibilidade de efetivar um trabalho diferenciado com a **literatura**, na perspectiva de garantir esse direito inalienável do sujeito, de se tornar mais humano por meio de escritos e imagens de outrem. (p. 134)*

No próximo recorte do DC-GO, identificamos efeitos que relacionam a literatura a uma atmosfera fantástica, capaz de promover catarse. É preciso senti-la e desfrutá-la em todos os seus sentidos discursivos, bem como compreender fatores estruturais e estilísticos. Conforme esse excerto abaixo:

*XVIII - A **literatura** é capaz de deslocar o leitor/ouvinte quando provoca emoções, risos e choros, quando promove o diálogo entre o leitor/ouvinte e a obra por meio das ilustrações, da forma como o*

texto é organizado no livro, das expressões, metáforas, rimas e aliterações usadas pelo autor, provocando efeitos de sentidos. (p. 134)

A leitura e a escrita são fundamentais à vida de qualquer indivíduo, esse trecho abaixo evidencia e dispõe de exemplos que materializam essas competências, incluindo a literatura infantil como um componente curricular que faz parte do processo de ler e escrever:

*XIX - É necessário afirmar que lê-se e escreve-se em todas as áreas do conhecimento e em seus respectivos componentes curriculares (leitura de folhetos de supermercados que circulam socialmente com informações de produtos de diferentes naturezas: higiene, alimentação, limpeza, entre outros; de outdoors propagando imagens e informações para anunciar produtos e eventos, de jornais como portadores de diferentes gêneros textuais, de livros de **literatura** infantil e juvenil, de obras de arte em diferentes contextos de circulação, do livro didático com informações específicas e necessárias às aprendizagens escolares. (p. 208)*

Desfrutar de leituras literárias é fundamental às diversas formações do indivíduo, no entanto, a literatura vai além disso. É indispensável evidenciar o saber literário como um material de valor e que precisa ter sua significância em sua complexidade. O fragmento XII propõe intenções interessantes, mas ainda sim deve-se reconhecer a literatura como um material que carrega elementos discursivos e estruturais:

*XX - Envolver-se em práticas de leitura **literária** que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a **literatura** e outras manifestações artístico-culturais como forma de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador das experiências com a literatura. (p. 209)*

A literatura, no excerto XXI, é vista como uma forma de interação, ampliação do vocabulário e enriquecimento de competências cognitivas. O discurso literário é carregado de signos ideológicos, somos parte desses signos e precisamos reconhecê-los enquanto ferramentas indispensáveis para os ciclos discursivos:

*XXI - Por meio de diversas formas de interação, a saber: a **literatura** infantil, as brincadeiras, a contação de história, a roda de conversa, as escutas, as experiências, os questionamentos, as investigações, as explorações, as hipóteses e as informações que circulam nos diferentes campos de atuação, as crianças vão ampliando seu repertório linguístico e intelectual. (p. 294)*

A proposta de atividades após a leitura de um livro de literatura ou de um filme de literatura é essencial para poder criar reflexões e diálogos em torno do material proposto. O uso da literatura no trecho XXII inclui outras atividades, que não se relacionam diretamente com a literatura em si, mas caso haja um bom engajamento do texto literário e suas narrativas discursivas torna-se válido criar outras propostas de atividades:

*XXII - Depois de ler um livro de **literatura** ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. (p.298)*

Nesse enunciado, a literatura é discursivizada como uma ferramenta de respeito e dinamização à diversidade. A literatura abre um leque de possibilidades, mas deve ficar claro a sua importância, sempre pensando nos sujeitos da enunciação, pensando em toda significação daquele determinado material:

*XXIII - da experimentação da arte e da **literatura** como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade. (p. 299)*

No excerto XXIV, a literatura é citada enquanto sujeito transformador e humanizador a partir de uma leitura capaz de compreender diversos sentidos e que possa proporcionar independência crítica. Como já afirmamos, o discurso literário é formado por estruturas discursivas que são reflexos dos discursos históricos e socioculturais presentes na sociedade, desse modo, o aluno-leitor em contato com um texto literário é capaz de perceber esferas socioculturais e se sensibilizar com aquela narrativa.

*XXIV - Para que a experiência da **literatura** – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (p. 299)*

O trecho XXV reforça uma habilidade e/ou um objetivo com o auxílio e a contemplação de recursos literários:

*XXV - Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a **literatura** universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra. (p. 300)*

Os textos literários são fundamentais para construir e colaborar com a imaginação das crianças de modo que narrem contextos e cenários, portanto, o saber literário deve estar alinhado aos processos discursivos e interpretativos, não somente como fonte de imaginação:

XXVI - (EF015LP15-A) reconhecer que os textos **literários** fazem parte do mundo do imaginário. (p. 305)

Ao analisarmos o fragmento XXVLL, identificamos sentidos que apontam para o letramento digital a partir de livros de literatura infantil e posteriormente, a produção de resenhas em formatos digitais. Associar a literatura a outras atividades pode ser bem produtivo ao usar uma ferramenta com um material em potencial. Mas deve ficar claro que a literatura não deve ser desenvolvida apenas com outras propostas, sem salientar e refletir sobre o seu funcionamento discursivo:

XXVII - (EF05LP13) assistir, em vídeo digital, a postagem de vlog infantil de críticas de brinquedos e livros de **literatura** infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo. (p. 356)

O excerto XXVII aponta o texto literário como um instrumento para trabalhar outro tipo de atividade. Lembrando que o letramento digital deve ser inserido em sala de aula, os estudantes precisam estar atualizados, mesmo que o desenvolvam na literatura, precisam ter conhecimento satisfatório do discurso literário:

XXVIII - (EF05LP14) identificar e reproduzir, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de **literatura** infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto). (p. 356)

O fragmento XXIX destaca a literatura infantil e juvenil brevemente e a utiliza para justificar a importância da leitura e da escrita, afirmando e dando credibilidade a essas habilidades:

XXIX - *É necessário afirmar que lê-se e escreve-se em todas as áreas do conhecimento e em seus respectivos componentes curriculares (leitura de folhetos de supermercados que circulam socialmente com informações de produtos de diferentes naturezas: higiene, alimentação, limpeza, entre outros; de outdoors propagando imagens e informações para anunciar produtos e eventos, de jornais como portadores de diferentes gêneros textuais, de livros de **literatura** infantil e juvenil, de obras de arte em diferentes contextos de circulação, do livro didático com informações específicas e necessárias às aprendizagens escolares).* (p. 462)

O trecho XXX reforça a ideia de utilizar um recurso literário como forma de edificar o repertório cultural, como forma de alcançá-lo é possível perceber enunciados e narrativas que fortalecem os ideais culturais:

XXX - (EF08LI18-A) *construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (Artes visuais, **literatura**, música, cinema, dança, festividades, entre outros), vivenciando e valorizando a diversidade entre culturas.* p.559

O fragmento XXXI pontua “mostrar-se interessado”, portanto para que haja esse interesse pela leitura e pelo discurso literário é preciso que o corpo docente se empenhe nessa contemplação do saber literário, essa atitude dificilmente parte só do aluno:

XXXI - (EF69LP49-A) *mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de **literatura** e por outras produções culturais do campo, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.* p. 590

A criação de paródias em textos literários pode aguçar a criatividade e o reconhecimento de outros discursos. O excerto XXIV inclui o recurso de paródia em textos de literatura, dessa forma aproveita um texto existente para criar outro utilizando da criatividade e o raciocínio:

XXXII - (EF89LP36-A) *parodiar poemas conhecidos da **literatura** (brasileira e goiana) e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas).* (p. 632)

O trecho XXXIII cita esferas literárias como parte dos diversos gêneros que possibilitam as habilidades de compreensão, apreciação, produção e compartilhamento:

XXXIII - *Do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas **literária** e artística.* (p. 299)

Conforme o fragmento XXXIV, fazer a interpretação de textos e depois fazer intertexto de texto literário é uma boa atividade para estudantes desde que já tenham o acesso a acervos literários. Essa atividade inclui o uso do saber literário associado à identificação de outros discursos presentes no texto trabalhado.

XXXIV - (EF02LP28-A) *identificar trechos de textos lidos que possam caracterizar elementos das narrativas ficcionais **literárias**.* (p. 319)

A análise do documento nos permite dizer que há um certo descuido ao falar de literatura e suas funções, competências e aplicabilidades. Partindo dessa observação, a pesquisa não tem como objetivo crucificar esse documento, mas procurar compreendê-lo sob um olhar específico da Linguística Aplicada. Sob esse olhar, é observado como tem sido a preocupação e a garantia em relação ao ensino de literatura para as escolas de Goiás, oportunizando além dessa reflexão,

um amparo reflexivo como uma forma de idealizar soluções e/ou aprimorar o que já existe a partir do que foi apresentado.

No documento, pouco é referido e ampliado em relação ao aspecto de goianidade. A goianidade diz respeito ao conjunto de elementos e princípios que circulam e representam a cultura e o espaço de Goiás. Como o DC-GO é uma produção à luz da BNCC e que tem como principal característica a inclusão e adaptação das vertentes goianas, é esperado que nele contenha a goianidade de forma mais sucinta, representada e aparente. E mais, que possa apresentar de maneira palpável as principais características e tradições de Goiás e os principais escritores goianos.

Em contrapartida, encontramos na área de língua portuguesa no DC-GO, poucos enunciados que retomam o discurso da goianidade e as suas produções discursivas locais (de Goiás). É fundamental que as diretrizes de ensino de língua portuguesa valorizem e incentivem a sua cultura local. E mais ainda, é pensar nas habilidades (leitura, interpretação, escrita e oralidade) como essenciais para se compreender e consumir literatura seja da cultura goiana ou a literatura no geral.

*XXXV - Nesse contexto, é importante destacar que, como orientação do ensino de Língua Portuguesa no DC-GO, as práticas de leitura e de oralidade devem possibilitar ao estudante conhecer os autores da **literatura** goiana e a produção em diversos gêneros, como os causos de nossa cultura literária. Estes representam uma grande riqueza em sua diversidade linguística, possibilitando ao estudante o conhecimento histórico das relações humanas, feitos e folclore de Goiás. Todavia, isso não exime a leitura dos autores da literatura brasileira e da estrangeira na prática de sala de aula. p. 291*

É imprescindível pontuar a valorização da literatura goiana e dos discursos que atravessam a literatura goiana, e mais importante ainda, além de ser uma competência, é colocar isso em prática. O acervo cultural goiano é muito rico e precisa ser praticado em sala de aula. Não podemos perder nossas raízes, nossas relações sociais e ideológicas e muito menos esquecê-las, colocá-las em práticas é muito além de contemplar a própria cultura, é permitir que ela continue sendo sentida e vivida.

*XXXVI- (EF15LP15-C) valorizar os textos **literários**, enfatizando a **literatura** goiana, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. p. 305*

O fragmento XXXVII é bem claro, quanto ao uso da literatura goiana e ainda justifica o uso daquele texto. Dessa forma, ao trabalhar a literatura goiana em sala de aula é crucial apresentar os autores que constituem a literatura goiana.

XXXVII - (GO-EF35LP36) *selecionar livros de autores da **Literatura** Goiana, adequados ao ano e à idade, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura. p.336*

Levando em consideração a literatura goiana, que pouco se discute, alguns enunciados que revelam a importância da literatura goiana associada às práticas e habilidades. Ou seja, o foco não está na contemplação e o envolvimento completo voltado ao saber literário goiano. Isso é preocupante, uma vez que o estado de Goiás é rico em literatura e manifestações literárias e discursivas. O documento elucidava sobre as características de Goiás e da goianidade que são importantes movimentos para o estado. Faltam muitas informações mais esmiuçadas e explícitas no que tange a discursividade goianidade, no próprio documento poderia vir caracterizado quem são os escritores goianos (Cora Coralina, Hugo de Carvalho Ramos, Gilberto Mendonça Teles, Darcy França Denófrio, Bernardo Élis, Leodegária de Jesus, Maria Rosário Cassimiro, José Godoy Garcia e etc) e suas respectivas obras goianas, e as principais características da cultura e das tradições do território goiano.

A literatura é sempre citada como um instrumento que abre portas para outras experiências e habilidades. O discurso literário é fundamental e relevante para abrir portas para outras leituras de mundo, isso é claro, mas além dessa função, é preciso reconhecê-lo como sua obra na íntegra e seus objetivos discursivos. Outro fator que acontece muito nesse documento para Goiás é a repetição de trechos, competências e habilidades em mais de uma página, como se fosse reciclando aquele enunciado, assim, é possível interpretar como falta de criatividade, produtividade e pesquisa. Não dá para aproveitar o mesmo trecho/enunciado para outras séries, cada uma tem sua singularidade e individualidade.

O DC-GO, ainda que seja novo, está carente de aspectos literários e de goianidade. Nota-se a presença, na área de Língua portuguesa, um conteúdo mais exato, no sentido de mais prático e direto, na forma como expõe-se a goianidade em Goiás. Por mais que a aula seja voltada para grande parte de indivíduos goianos, não significa que todos já tenham acesso à literatura goiana, à literatura brasileira e à literatura estrangeira em casa. É imediato que não percamos a contemplação, o consumo e os vínculos ligados aos saberes literários, às literaturas e à goianidade.

8. Considerações finais

Essa pesquisa buscou analisar e ponderar os discursos que atravessam o DC-GO quanto ao ensino de literatura, de modo a refletir e provocar leituras sobre como esse currículo cita e cerca os saberes literários. De acordo com o que foi explorado e desenvolvido, foi possível

concluir que o ensino de literatura tem sido gradualmente degenerado dos currículos que formalizam as políticas pedagógicas da educação.

Reconhecemos que o DC-GO precisa ter continuidade, a fim de atualizar os seus conteúdos para que não se percam do que é essencial e do que precisa ser foco nas interações com o texto literário. Isso foi percebido pela carência de enunciados que viabilizam o saber literário e a construção de discursos literários que são diretamente relacionados às produções de signos ideológicos que circulam nas esferas sociais.

Essa pesquisa nos permitiu refletir sobre as práticas e metodologias utilizadas no ensino de literatura, bem como sobre como os discursos que compõem os textos literários são constituídos por elementos históricos, sociais e ideológicos. Não podemos nos distanciar da realidade e das relações discursivas que estão presentes em quaisquer esferas sociais, principalmente dentro das escolas e dentro dos discursos literários.

Por isso, é essencial analisarmos os currículos e identificar quais os efeitos que seus dizeres podem provocar no cotidiano formativo dentro das instituições escolares. Não podemos desistir do potencial transformativo do saber literário na vida dos alunos da escola e, por isso, é muito importante refletirmos criticamente sobre como as políticas públicas e os currículos têm ressignificado o papel da literatura na formação escolar.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Alfabetização**. Programa Mais Alfabetização. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2017.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2 ed. revista. Campinas: Editora UNICAMP, 2006, p. 87-98.

BRAIT, Beth. **Análise e teoria do discurso**. In: BRAIT, Beth. (Org.). Bakhtin – outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

CARMO, Giselia dos Santos Pereira; RABELO, Kamila Santos de Paula. **Um olhar sobre a dinâmica para implementação da BNCC no componente curricular de geografia (ensino fundamental) no estado de Goiás**. Universidade Federal de Goiás, Faculdade do Instituto Brasil de Ciência e Tecnologia Secretaria de Educação do Estado de Goiás, 2020. p. 1212-1223.

CUNHA *et. al.* **A construção do currículo goiano a partir da BNCC: caminhos trilhados e experiências vividas**. Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate, 2021. p. 39-59.

FRANÇA, Thyago Madeira. **A discursividade literária em João Anzanello Carrascoza** - por uma episteme do ensino de literatura. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p. 228. 2017.

FRANÇA, Thyago Madeira. **Perspectivas discursivas para uma decolonização do ensino e da formação de professores de literatura.** (UEG/LEP-UFU) 2021, p. 1 - 13.

GOIÁS. Documento Curricular de Goiás – Secretaria Estadual de Educação, 2018.

HAMZE, Amélia. **Currículo, movimento, percurso, caminho da vida.** In: Canal do Educador. Disponível em: <<https://educador.brasile escola.uol.com.br/trabalho-docente/curriculo-movimentopercurso-e-caminho-da-vida.htm>> Acesso em: 06 de fev de 2022.

KLEIMAN, Ângela Bezerra. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Rio de Janeiro: Difel, 2009.

CURSO DE LETRAS

Ata de defesa e avaliação de Trabalho de Curso

Aos 23 dias do mês de MARÇO do ano de 2022, às 15h, ocorreu nas dependências da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Sul, Sede Morrinhos, a apresentação do Trabalho de Curso de Graduação intitulado “**Um olhar sobre a literatura no Documento Curricular para Goiás sob à ótica da Linguística Aplicada crítica**”, pelo(a) acadêmico(a) **Júlia Alves Evangelista**, do Curso de Letras desta IES.

Os(As) professores(as) **Ma. Vanessa Maria Marques Salomão** e **Me. Rodrigo Borges Gonçalves** que fizeram parte da Banca Examinadora, juntamente com o(a) professor(a) orientador(a) **Dr. Thyago Madeira França (X) aprovaram () reprovaram**, o referido trabalho, com a **média final 9,0**.

Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrado o trabalho e lavrou-se esta ata que vai assinada pelo orientador e pelos membros da Banca.

Considerações: _____

Morrinhos, 23 de março de 2022.

Thyago Madeira França

Orientador(a): Prof. Dr. Thyago Madeira França

Vanessa Maria Marques Salomão

Membro: Profª. Ma. Vanessa Maria Marques Salomão

Rodrigo Borges Gonçalves

Membro: Prof. Me. Rodrigo Borges Gonçalves