

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS – UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MAURA DE OLIVEIRA LIMA DE FREITAS

**O Ensino de Literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Uma Análise
do Documento Curricular de Goiás (DCGO)**

**INHUMAS/GO
2026**

MAURA DE OLIVEIRA LIMA DE FREITAS

**O Ensino de Literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Uma Análise
do Documento Curricular de Goiás (DCGO)**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação
do Programa de Pós-Graduação em
Educação do Centro Universitário Mais –
UniMais, como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre em Educação,
sob orientação do professor Dr. Lizandro
Poletto.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura,
Teorias e Processos Pedagógicos.

**INHUMAS/GO
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
BIBLIOTECA CORA CORALINA – UniMais

F866e

FREITAS, Maura de Oliveira Lima de.

O Ensino de Literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Uma Análise do Documento Curricular de Goiás (DCGO). Maura de Oliveira Lima de Freitas, Inhumas: UniMais, 2026, 91 p.: il.

Dissertação (Mestrado) Centro Universitário Mais – UniMais, Mestrado em Educação, 2026.

Orientação: “Prof. Dr. Lizandro Poletto”

1. Ensino de Literatura. 2. Documento Curricular para Goiás (DCGO). 3. Letramento Literário. 4. Formação de Leitores. 5. Anos Finais do Ensino Fundamental. I Título

CDU: 37

**O ENSINO DE LITERATURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE GOIÁS (DCGO)**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro
Universitário Mais - UNIMAIS, Inhumas, 28 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Lizandro Poletto

Orientador e Presidente da Banca
Centro Universitário Mais – UNIMAIS

Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação

Membro Convidado Interno
Centro Universitário Mais- UNIMAIS

Prof. Dr. Renato de Oliveira Dering

Membro Convidado Externo
Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS

Dedico esta pesquisa, in memoriam, ao meu pai, Raimundo Augusto de Lima, cuja ausência se fez força ao longo desta caminhada, iniciada no ano de sua partida. À minha mãe, por ser exemplo de vida e inspiração. Ao meu esposo, pela parceria incondicional e pelo apoio que foi essencial para a concretização deste sonho. Aos meus filhos, com imenso amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar este ciclo, percebo que a palavra que melhor define este momento não é "fim", mas "gratidão". Escrever esta dissertação foi uma travessia por vezes solitária, repleta de desafios e incertezas, mas que jamais teria sido concluída sem uma rede de afeto, apoio e sabedoria que me sustentou em cada passo. Este trabalho, portanto, carrega em si um pouco de cada pessoa que esteve ao meu lado.

Primeiramente, e acima de tudo, agradeço a Deus. Foi na fé que encontrei a força para não desistir diante dos obstáculos, a serenidade para lidar com as angústias e a clareza para seguir em frente. Em cada pequena conquista, senti a Sua presença me guiando e iluminando o caminho.

À minha família, meu alicerce e meu porto seguro, dedico o mais profundo dos agradecimentos. Aos meus pais, Raimundo Augusto de Lima (*in memoriam*) e Rita Bueno de Lima, que me ensinaram o valor da educação e do trabalho honesto. Por cada sacrifício, por cada palavra de incentivo e pelo amor incondicional que sempre foi a minha maior motivação. Vocês são os primeiros e mais importantes mestres que a vida me deu.

Ao meu esposo/companheiro, Jairo Tomás de Freitas, minha gratidão por ser o companheiro de todas as horas. Sua paciência infinita nas minhas ausências, seu ombro amigo nos momentos de cansaço e sua capacidade de me fazer sorrir quando tudo parecia difícil foram essenciais. Esta conquista é tão sua quanto minha.

Aos meus filhos, Jairo Tomás de Freitas Filho e Carolina Lima de Freitas, que com a doçura e a alegria de viver, me lembravam constantemente do porquê de todo este esforço. Peço perdão pelas horas em que estive fisicamente presente, mas mentalmente distante. Que este exemplo de dedicação inspire vocês a sempre buscarem seus próprios sonhos.

Aos meus irmãos, Mauro Augusto de Lima e Maurício Augusto de Lima, e a toda a minha família, pelo carinho, pela torcida e por acreditarem em mim, mesmo quando eu mesma duvidava. O apoio de vocês foi fundamental.

A jornada acadêmica seria impossível sem mestres que nos inspiram e nos desafiam. Minha gratidão eterna ao meu orientador, Prof. Dr. Lizandro Poletto, mais do que um guia intelectual, foi um mentor paciente e generoso. Suas leituras atentas, críticas construtivas e, acima de tudo, sua confiança no meu potencial foram o farol que me guiou neste processo. Agradeço por me ensinar a ser uma pesquisadora mais

rigorosa, crítica e, principalmente, mais humana.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação e Prof. Dr. Renato de Oliveira Dering, meu muito obrigada por aceitarem o convite e por dedicarem seu tempo e conhecimento a este trabalho. Suas arguições e sugestões foram imensamente valiosas e enriqueceram a versão final desta dissertação de forma significativa.

Agradeço ao Centro Universitário Mais-(UniMais) e ao Programa de Pós-Graduação em Stricto Sensu em Educação, por me proporcionarem o ambiente intelectual e a estrutura necessários para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos amigos e colegas de jornada do mestrado, com quem compartilhei angústias, cafés e incontáveis leituras. As conversas nos corredores, os grupos de estudo e o apoio mútuo tornaram o caminho mais leve e a caminhada, mais rica. Vocês sabem quem são.

Aos meus amigos de uma vida, que, mesmo de longe, sempre estiveram perto, oferecendo uma palavra de carinho e me puxando para a realidade quando eu me perdia em meio aos livros. A paciência e a compreensão de vocês com minhas ausências não têm preço.

Enfim, a todos que, de alguma forma, com um gesto, uma palavra ou um pensamento, contribuíram para a realização deste sonho, minha mais sincera gratidão. Este trabalho também é de vocês.

“A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em procurar novas paisagens,
mas em ter novos olhos.”

Marcel Proust

FREITAS, Maura de Oliveira Lima. **O Ensino de Literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Uma Análise do Documento Curricular de Goiás (DCGO)**. 2026. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais – UniMais, Inhumas, Goiás, 2026.

RESUMO

Esta pesquisa se insere no Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado Acadêmico, do Centro Universitário Mais – UniMAIS, e faz parte da Linha de Pesquisa – Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos. O objetivo geral desta Dissertação se pauta em analisar as orientações para o ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental presentes no Documento Curricular para Goiás (DCGO), investigando suas implicações para a formação de leitores e para o desenvolvimento crítico dos estudantes. Para tanto, a investigação partiu da seguinte questão-problema: de que maneira o DCGO, em seu diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prescreve o ensino de literatura e como essa prescrição se posiciona diante dos debates teóricos sobre o letramento literário e a formação de um leitor crítico? A metodologia adotada foi a da pesquisa documental e bibliográfica, estruturada em três momentos analíticos. Primeiramente, realizou-se uma revisão teórica para estabelecer os fundamentos da pesquisa, abordando o percurso histórico do ensino de literatura no Brasil, a função humanizadora da literatura, consolidada no pensamento de Candido (2004), e o conceito de letramento literário, de Cosson (2006), como principal categoria de análise. Em um segundo momento, procedeu-se à análise documental do DCGO, em cotejo com a BNCC, focando na matriz de habilidades do Campo Artístico-Literário. Por fim, a pesquisa explorou os caminhos da práxis pedagógica, discutindo metodologias dialógicas, os desafios da sala de aula – incluindo a pressão das avaliações externas – e o papel da autonomia docente. Os resultados indicam que o DCGO apresenta uma proposta ambivalente: se por um lado incorpora habilidades com potencial para a formação de um leitor crítico, por outro, sua estrutura corre o risco de fomentar uma prática tecnicista e fragmentada, além de apresentar uma contextualização regional ainda incipiente. Conclui-se que a efetivação de um ensino de literatura emancipatório, a partir do documento, dependerá crucialmente da práxis docente, ou seja, da capacidade do professor de, em sua autonomia, ressignificar as prescrições curriculares e articulá-las a um projeto pedagógico que priorize a experiência estética e a formação integral do estudante.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Documento Curricular para Goiás (DCGO). Letramento Literário. Formação de Leitores. Anos Finais do Ensino Fundamental.

FREITAS, Maura de Oliveira Lima. **The Teaching of Literature in the Final Years of Elementary School: An Analysis of the Goiás Curriculum Document (DCGO).** 2026. 88 p. Dissertation (Master's in Education) – Centro Universitário Mais – UniMais, Inhumas, Goiás, 2026.

ABSTRACT

This research is part of the Graduate Program in Education, Academic Master's degree, at Centro Universitário Mais – UniMAIS, and belongs to the Research Line – Education, Culture, Theories, and Pedagogical Processes. The overall objective of this dissertation is to analyze the guidelines for teaching literature in the final years of elementary school as presented in the Goiás Curriculum Document (DCGO), investigating its implications for the formation of readers and for the critical development of students. To this end, the investigation was guided by the following research question: in what way does the DCGO, in its dialogue with the National Common Curricular Base (BNCC), prescribe the teaching of literature, and how does this prescription position itself in the face of theoretical debates on literary literacy and the formation of a critical reader? The methodology adopted was documentary and bibliographic research, structured in three analytical stages. Firstly, a theoretical review was conducted to establish the research foundations, addressing the historical path of literature teaching in Brazil, the humanizing function of literature as consolidated in the thought of Candido (2004), and the concept of literary literacy by Cosson (2006) as the main category of analysis. Secondly, a documentary analysis of the DCGO was carried out, in comparison with the BNCC, focusing on the skills matrix of the Artistic-Literary Field. Finally, the research explored the paths of pedagogical praxis, discussing dialogic methodologies, classroom challenges – including the pressure of external evaluations – and the role of teacher autonomy. The results indicate that the DCGO presents an ambivalent proposal: while it incorporates skills with the potential for forming a critical reader, its structure also runs the risk of fostering a technicist and fragmented practice, in addition to presenting a still incipient regional contextualization. It is concluded that the implementation of an emancipatory literature teaching, based on the document, will crucially depend on pedagogical praxis, that is, on the teacher's ability, in their autonomy, to re-signify the curricular prescriptions and articulate them into a pedagogical project that prioritizes the aesthetic experience and the integral formation of the student.

Keywords: Literature Teaching. Goiás State Curriculum Document (DCGO). Literary Literacy. Reader Formation. Final Years of Elementary School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
DCGO – Documento Curricular para Goiás
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
PNLE – Política Nacional de Leitura e Escrita

Sumário

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
Metodologia.....	17
CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL: PERCURSOS HISTÓRICOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	19
1.1. Panorama Histórico do Ensino de Literatura no Brasil.....	20
1.2. A Função da Literatura: Dimensões Estética, Cultural e Formativa.....	26
1.3. O Cânone Literário Escolar: Critérios, Debates e Representatividade.....	34
CAPÍTULO 2 – O DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS (DCGO) E A PRESCRIÇÃO PARA O ENSINO DE LITERATURA.....	39
2.1. O Documento Curricular para Goiás: Contexto de Elaboração e Estrutura.....	41
2.2. A Prescrição do DCGO para a Leitura Literária: Uma Análise Crítica.....	46
2.3. Do Nacional ao Regional: O Diálogo entre a BNCC e o DCGO no Ensino de Literatura.....	54
CAPÍTULO 3 – DA PRESCRIÇÃO À PRÁXIS: CAMINHOS PARA O ENSINO DE LITERATURA.....	61
3.1. Metodologias para o Letramento Literário: Sequências Didáticas e Abordagens Dialógicas.....	63
3.2. O Chão da Escola: Limites Estruturais e a Potência da Autonomia Docente.....	71
3.3. A Escola como Espaço de Formação: Constituindo o Leitor Crítico para o Século XXI.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	86

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há muito tempo compreendo a literatura não como um objeto estético distante ou meramente escolarizado, mas como uma força constitutiva da experiência humana, capaz de influenciar a maneira como os sujeitos se percebem, interpretam o mundo e constroem sentidos sobre a realidade. Essa compreensão, amadurecida ao longo da formação em Letras e da atuação profissional, passou a orientar de forma contínua minha relação com o ensino e com a linguagem, funcionando como um eixo teórico e ético da minha prática docente.

No cotidiano da sala de aula e no trabalho sistemático com textos, essa concepção revelou-se não apenas uma convicção abstrata, mas uma experiência concreta. A mediação entre estudantes e obras literárias evidenciou tanto o potencial formativo da leitura, expresso no desenvolvimento do pensamento crítico e da sensibilidade, quanto as dificuldades recorrentes de aproximação com o texto literário. Essa tensão entre potência e obstáculo, vivenciada no exercício profissional, transformou-se em inquietação intelectual e passou a exigir um olhar investigativo mais rigoroso.

Foi a partir desse movimento que emergiu a questão central desta pesquisa: de que modo as diretrizes curriculares oficiais, em especial o Documento Curricular para Goiás, orientam o ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, e quais são as implicações dessa orientação para a formação do leitor? A investigação nasce, portanto, da necessidade de deslocar a reflexão do plano da experiência individual para o campo da análise acadêmica, buscando compreender como as prescrições curriculares estruturam, limitam ou potencializam práticas de ensino comprometidas com uma formação literária crítica e significativa.

Este trabalho, portanto, é uma tentativa de responder a essa pergunta. É um mergulho em um tema que não escolhi por acaso, mas que me escolheu ao longo da minha jornada. O objetivo que me guia nestas páginas é analisar as diretrizes propostas pelo Documento Curricular de Goiás (DCGO) para o ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental, traçando um percurso que une a leitora apaixonada, a profissional atuante e a pesquisadora que me tornei. Convido você a percorrer comigo este caminho, que parte de uma inquietação pessoal, mas que, espero, possa lançar luz sobre questões que a todos nós dizem respeito e que reverberam muito além dos muros da universidade.

O ensino de literatura na educação básica brasileira constitui-se como um campo de contínuas tensões e debates. Longe de ser uma área pacificada, a disciplina carrega em si as marcas de um percurso histórico que a atrelou, por um lado, a projetos de construção da identidade nacional e, por outro, a práticas pedagógicas que nem sempre privilegiaram a formação de leitores autônomos e fruidores. No cenário contemporâneo, a promulgação de novas políticas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas subsequentes traduções estaduais, como o Documento Curricular para Goiás (DCGO), reacende a discussão sobre o lugar e a função da literatura na escola. Diante deste quadro, a presente dissertação propõe-se a investigar de que maneira o DCGO orienta o ensino de literatura para os anos finais do Ensino Fundamental, analisando criticamente suas prescrições e o impacto destas para a formação de leitores críticos.

A importância deste estudo está alicerçada na compreensão de que a literatura ocupa um lugar essencial na formação integral do ser humano. O contato com o texto literário ultrapassa o prazer estético e assume a função de nutrir a mente e o espírito, favorecendo a construção da sensibilidade, da imaginação e da consciência crítica.

Mais do que um conteúdo escolar, a literatura constitui um instrumento que amplia a percepção do indivíduo sobre o mundo e sobre si mesmo, permitindo-lhe organizar experiências, compreender emoções e desenvolver empatia. Assim, o ato de ler vai além da simples decifração de palavras, pois representa uma forma de interpretar a realidade, de questioná-la e de agir sobre ela. A leitura literária, nesse sentido, não se limita ao entretenimento, mas constitui um exercício de reflexão e de compreensão da existência.

Com base nessa concepção, a pesquisa parte do entendimento de que o ensino de literatura na escola deve ter como propósito fundamental o desenvolvimento da capacidade leitora crítica e sensível. Essa formação ultrapassa a alfabetização técnica e busca inserir o estudante no universo cultural e simbólico da linguagem literária. Ser leitor literário implica interagir ativamente com o texto, compreender seus sentidos múltiplos, valorizar sua dimensão artística e construir autonomia para apreciar e discutir obras de diferentes contextos. Trata-se de um processo contínuo e transformador, que possibilita ao indivíduo relacionar a leitura com sua própria vivência, desenvolvendo um olhar analítico e criativo sobre a sociedade e a cultura.

Entretanto, alcançar esse ideal no cotidiano escolar ainda representa um grande desafio. A história do ensino de literatura no Brasil revela a permanência de

práticas centradas na memorização de autores e movimentos literários, o que frequentemente distancia o aluno da experiência estética com o texto. Além disso, as escolhas sobre o que se lê nas escolas são influenciadas por critérios sociais e culturais que nem sempre contemplam a diversidade de vozes presentes na produção literária. A falta de representatividade pode dificultar o engajamento dos estudantes, que muitas vezes não se reconhecem nas obras trabalhadas, comprometendo a função emancipadora da leitura literária.

Diante deste complexo cenário teórico e histórico, o DCGO surge como nosso objeto central de análise. Como este documento regional, que dialoga diretamente com as diretrizes da BNCC, prescreve o ensino de literatura? Suas habilidades e competências propostas se alinham a uma perspectiva de letramento literário crítico e emancipatório, ou reforçam práticas mais tradicionais e tecnicistas? Em que medida o DCGO avança na discussão sobre o cânone e a diversidade, ou permanece atrelado a uma visão mais restrita?

Para responder a essas questões, esta dissertação está estruturada em três capítulos. No Capítulo 1, aprofundaremos os fundamentos teóricos e históricos aqui esboçados, discutindo o percurso do ensino de literatura no Brasil, a função formativa da literatura e os debates sobre o cânone. No Capítulo 2, procederemos a uma análise documental e crítica do DCGO, investigando sua estrutura, suas prescrições para a leitura literária e seu diálogo com a BNCC. Finalmente, no Capítulo 3, analisaremos os caminhos possíveis para a efetivação de uma prática pedagógica transformadora, discutindo metodologias para o letramento literário e o papel da escola na constituição do leitor crítico. Espera-se, com este percurso, contribuir para a reflexão sobre as políticas curriculares e seu impacto real na formação de leitores em nosso estado.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular representa um marco nas políticas educacionais brasileiras, alterando significativamente o panorama do planejamento pedagógico. Para compreender suas implicações no ensino de literatura, é fundamental, primeiramente, situá-la no contínuo das políticas curriculares, contrastando-a com o documento que a antecedeu como principal referência nacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais. A distinção fundamental entre os dois reside em sua natureza: enquanto os PCNs se apresentavam como um documento orientador, oferecendo diretrizes e sugestões flexíveis, a BNCC se estabelece como um documento normativo, de caráter mandatório, definindo o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao

longo da educação básica.

A mudança do caráter orientador para o caráter normativo representa uma alteração profunda na forma de compreender o currículo e afeta diretamente a maneira como a literatura é trabalhada na escola. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados no final da década de 1990, destinavam um espaço próprio à leitura e à formação do leitor, abordando a literatura de modo mais amplo e voltado à fruição e à experiência estética como elementos centrais do aprendizado. Já a Base Nacional Comum Curricular reorganiza essa proposta, estruturando o ensino dentro de uma lógica de competências e habilidades e situando a literatura principalmente no Campo de Atuação Artístico-Literário. Essa reconfiguração busca maior objetividade e uniformidade, assegurando a presença da literatura no currículo, mas também traz o risco de reduzir a experiência literária a um conjunto de procedimentos técnicos, afastando-a de sua dimensão crítica, sensível e formadora.

É neste cenário de transição paradigmática que surge o DCGO. Elaborado em regime de colaboração entre estado e municípios, o DCGO tem como objetivo traduzir as diretrizes nacionais da BNCC para a realidade sociocultural e educacional de Goiás. Ele não é, portanto, uma mera réplica da Base, mas um documento que busca contextualizar as aprendizagens essenciais, propondo-se a ser, ao mesmo tempo, fiel à norma nacional e sensível às especificidades regionais. A análise deste documento se torna, assim, fundamental para compreender como a política curricular federal reverbera e é ressignificada no âmbito estadual, especialmente no que tange a um campo tão complexo e identitário como o da literatura. Conforme as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais preconizam, o currículo deve articular uma base comum com uma parte diversificada, e é precisamente nessa articulação que reside o foco da nossa investigação.

A análise crítica do DCGO no que se refere ao ensino de literatura nos anos finais exige, primeiramente, uma imersão em sua estrutura e em suas prescrições. O documento goiano adota a organização da BNCC em campos de atuação e práticas de linguagem, detalhando as habilidades a serem desenvolvidas em cada ano. Uma primeira observação revela que muitas habilidades são idênticas às do texto nacional, o que levanta questionamentos sobre o nível de contextualização regional efetivamente alcançado. No entanto, é na seleção de objetos de conhecimento e nas sugestões de abordagem que o DCGO pode apresentar suas particularidades.

Ao analisar as habilidades voltadas à leitura literária sob a perspectiva do

letramento literário, é possível perceber certa ambiguidade nas propostas apresentadas. A ênfase atribuída à identificação de elementos da narrativa e de recursos expressivos, tanto na BNCC quanto no DCGO, pode afastar-se de uma prática realmente interativa e reflexiva se for conduzida de forma mecânica. Quando o ensino se limita à classificação de figuras de linguagem e à descrição de aspectos formais, sem estabelecer conexões com a construção de sentido e com a vivência estética do leitor, o texto literário perde sua potência formadora e humanizadora.

Esse é um aspecto central do debate: o documento curricular, ao definir habilidades, cria condições para um trabalho dialógico e crítico, ou reforça uma abordagem técnica e fragmentada? Competências como a de reconhecer valores sociais e culturais contidos nas obras indicam uma intenção emancipadora, mas sua concretização depende diretamente da mediação docente e dos materiais pedagógicos utilizados, especialmente dos livros didáticos adotados nas escolas públicas. Assim, compreender as tensões entre prescrição e prática é essencial para avaliar se o DCGO oferece, de fato, caminhos para um ensino de literatura que estimule o diálogo, a reflexão e a transformação, respeitando tanto o contexto nacional quanto as especificidades culturais do estado de Goiás.

Após a construção do arcabouço teórico-histórico no Capítulo 1 e a análise crítica da política curricular vigente, materializada no DCGO no Capítulo 2, este capítulo final se volta para o "chão da escola". O percurso até aqui nos permitiu compreender as tensões entre uma concepção de literatura como direito e formação humana e as prescrições de um currículo normativo estruturado em habilidades. Agora, o foco se desloca para a práxis, o espaço dinâmico onde as políticas educacionais encontram a realidade da sala de aula e onde a teoria pedagógica busca se transformar em ação concreta. O objetivo é, portanto, investigar e propor caminhos pedagógicos que possibilitem a efetivação de um ensino de literatura que seja, de fato, formador e emancipatório, mesmo diante dos desafios impostos pelo contexto escolar e curricular.

A superação de um ensino de literatura fragmentado requer a adoção de metodologias capazes de tornar a leitura uma experiência integrada e significativa. Nesse cenário, a sequência didática destaca-se como uma estratégia eficaz para conduzir o estudante por um percurso de aproximação progressiva com o texto literário. Essa metodologia organiza o processo de ensino em etapas que se complementam — como a preparação, a leitura, a interpretação e o desdobramento

da obra —, promovendo uma vivência que ultrapassa a simples análise formal. O maior mérito dessa estrutura está em transformar o ato de ler em um processo de descoberta e envolvimento, no qual o aluno constrói sentidos a partir da própria experiência com o texto, e não apenas o analisa de forma mecânica.

Essa proposta alcança resultados ainda mais expressivos quando articulada a práticas de caráter dialógico, que valorizam a interação entre estudantes, professores e obras literárias. Atividades como rodas de leitura, debates interpretativos, reescritas criativas e adaptações para outras linguagens favorecem a construção coletiva do conhecimento e fortalecem o vínculo entre o leitor e o texto. Além disso, experiências implementadas em escolas públicas demonstram que metodologias dessa natureza são plenamente aplicáveis, desde que haja planejamento e intencionalidade pedagógica. A leitura literária, quando tratada como um espaço de diálogo e criação, transforma-se em um instrumento de formação crítica e sensível, capaz de despertar o prazer estético e o pensamento reflexivo nos alunos.

No entanto, a efetivação de uma prática pedagógica dialógica e centrada no letramento literário está diretamente condicionada aos recursos disponíveis, sendo o principal deles o acesso a um acervo de livros diversificado. Políticas públicas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e a mais recente Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE) desempenham um papel crucial ao democratizar o acesso a obras de qualidade. A existência de um acervo rico na escola potencializa radicalmente a autonomia docente, permitindo que o professor selecione obras que dialoguem com os interesses de sua turma e com a realidade local, superando a dependência de um único livro didático.

Para enfrentar esse conjunto de tensões que atravessam o ensino de literatura na escola contemporânea, esta dissertação organiza-se a partir de um percurso analítico articulado e progressivo. Inicialmente, o Capítulo 1 dedica-se à construção do alicerce teórico e histórico necessário para compreender criticamente o lugar da literatura na educação básica, revisitando os debates sobre sua função formativa, o letramento literário e o cânone escolar. Em seguida, o Capítulo 2, ancorado nesse referencial, volta-se à análise do Documento Curricular para Goiás, examinando suas prescrições para o ensino de literatura e evidenciando as ambiguidades, limites e possibilidades presentes em sua articulação com a Base Nacional Comum Curricular. Por fim, o Capítulo 3 desloca o foco da prescrição para a práxis pedagógica, discutindo os desafios concretos do cotidiano escolar e apontando caminhos metodológicos e

éticos que permitam ao professor ressignificar o currículo, afirmando a autonomia docente como elemento central para a constituição de uma experiência literária viva, crítica e socialmente relevante.

Nessa perspectiva, a escola ultrapassa a função de simples transmissora de conteúdos. Ela deve ser compreendida como um espaço de passagem e de construção, um ambiente que prepara o estudante para compreender o mundo e agir sobre ele de forma consciente. Formar leitores que pensem criticamente, que dialoguem com diferentes manifestações literárias e culturais e que reconheçam o valor da palavra como instrumento de cidadania é reafirmar o direito à literatura como parte essencial da vida social. Essa missão, mais do que um compromisso pedagógico, constitui uma necessidade do tempo presente, voltada à formação de indivíduos sensíveis, participativos e comprometidos com o fortalecimento da democracia e da convivência humana.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico, a presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, desenvolvida a partir de uma abordagem documental e bibliográfica. A investigação bibliográfica fundamenta-se no diálogo com autores que discutem o ensino de literatura, a formação do leitor, o letramento literário e o papel social da leitura, constituindo o referencial teórico que orienta toda a análise. A pesquisa documental, por sua vez, tem como objeto central o Documento Curricular para Goiás, analisado em cotejo sistemático com a Base Nacional Comum Curricular, compreendidos aqui não apenas como textos normativos, mas como produções históricas e políticas que expressam concepções específicas de educação, linguagem e literatura.

A análise do DCGO apoia-se em categorias analíticas derivadas diretamente do referencial teórico adotado, de modo a garantir coerência entre teoria e método. A primeira dessas categorias diz respeito à concepção de leitor pressuposta pelo documento. Busca-se investigar se as habilidades e orientações curriculares projetam um leitor concebido como sujeito passivo, restrito à recepção e à decodificação de sentidos, ou como leitor ativo, crítico e participante do processo de construção do significado, em consonância com as contribuições de Cosson (2006) e Freire (2011) sobre leitura, diálogo e autonomia.

A segunda categoria analítica refere-se à função atribuída à literatura no interior do currículo. A análise procura verificar se a literatura é tratada prioritariamente como um bem formativo e humanizador, conforme a perspectiva defendida por Candido (2006), ou se aparece reduzida a um instrumento para o desenvolvimento de habilidades técnicas e operacionais. Essa distinção permite avaliar em que medida o documento curricular preserva a dimensão estética, ética e cultural da experiência literária ou a subordina a uma lógica instrumental centrada no desempenho.

A terceira e a quarta categorias articulam-se em torno da abordagem do cânone e do potencial de letramento literário presente nas prescrições curriculares. Nesse eixo, analisa-se se os objetos de conhecimento e as habilidades sugeridas pelo DCGO promovem o diálogo com a diversidade cultural, regional e social, conforme os debates propostos por Zilberman (2008) e Lajolo (1993), ou se reiteram um cânone literário consolidado e pouco problematizado. Paralelamente, investiga-se se as orientações curriculares favorecem experiências de fruição estética e de leitura integral das obras ou se tendem à fragmentação do texto literário em análises estruturais isoladas. Essas categorias, tomadas de forma articulada, conferem maior rigor e transparência à análise desenvolvida no Capítulo 2, permitindo compreender com maior precisão os limites e as possibilidades do DCGO para a promoção de um ensino de literatura comprometido com o letramento literário e a formação crítica do leitor.

CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL: PERCURSOS HISTÓRICOS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A abordagem do ensino de literatura na educação básica brasileira representa um campo de estudo particularmente complexo, atravessado por debates históricos, tensões teóricas e disputas políticas que continuamente redefinem seu lugar e sua função no currículo. Longe de se configurar como uma área pedagógica de consensos, a disciplina literária carrega consigo as marcas de diferentes projetos de nação e de formação humana, cujos ecos ainda ressoam nas práticas contemporâneas de sala de aula (Candido, 2006).

A trajetória do ensino de literatura no país esteve, desde seus primórdios, intrinsecamente ligada ao próprio projeto de construção da identidade nacional. Conforme a análise fundamental de Candido (2006) em sua "Formação da literatura brasileira", a consolidação de uma literatura em solo nacional dependeu da criação de um "sistema literário" coeso, mobilizado para forjar e afirmar a autonomia cultural e política do país. Essa função cívica, por sua vez, impactou diretamente a escola, que assumiu para si a tarefa de formar o cidadão brasileiro por meio do contato com os "grandes autores" e as "grandes obras" que formavam o panteão da nação.

Essa herança resultou na consolidação de um currículo de viés predominantemente historicista, no qual o estudo da literatura frequentemente se confundia com o estudo da História da Literatura. No entanto, para além da função cívica, a consolidação dessa disciplina no Brasil, conforme detalha Abreu (2006) em seus estudos sobre a "Cultura letrada", esteve marcada por uma profunda desigualdade no acesso. A leitura e a posse de livros sempre funcionaram como um poderoso marcador de distinção social e capital cultural, e a escola, ao adotar um cânone muitas vezes distante da realidade sociocultural da maioria dos estudantes, correu o risco de reforçar essa lógica de exclusão.

Diante de um cenário contemporâneo de renovação curricular, impulsionado por documentos normativos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas traduções estaduais, como o Documento Curricular para Goiás (DCGO), torna-se imperativo revisitar esses fundamentos. Compreender os percursos históricos, as concepções teóricas e os debates canônicos que constituíram o campo é, portanto, uma condição essencial para analisar criticamente os desafios e as possibilidades que as novas diretrizes apresentam para a formação de leitores no século XXI (Abreu,

2006).

Para empreender tal análise, este capítulo se propõe a uma imersão nos fundamentos que estruturam o campo, organizando-se em três eixos argumentativos interdependentes. Primeiramente, aprofundaremos o panorama histórico do ensino de literatura no Brasil, recorrendo às análises de Candido (2006) e Abreu (2006) para compreender como a disciplina esteve vinculada à formação de uma cultura letrada e de um projeto de identidade nacional. Em um segundo momento, a discussão se voltará para a função da literatura, partindo da desnaturalização do conceito proposta por Eagleton (2006) para, em seguida, defender seu potencial formativo. Nessa seção, a tese de Candido (1995) sobre a literatura como direito, em diálogo com a perspectiva de Freire (2011) sobre a leitura de mundo, fundamentará a concepção de letramento literário que adotamos, conceito este consolidado por Cosson (2006) e que servirá como nossa principal lente analítica para avaliar as políticas curriculares.

Finalmente, o terceiro eixo deste capítulo se dedicará a problematizar o cânone literário escolar, investigando seus critérios de seleção, seus silenciamentos e as demandas contemporâneas por maior representatividade, um debate fundamental para se pensar a pertinência da literatura na escola atual. Autores como Zilberman (2008) e M Lajolo (1993) contribuirão para a reflexão sobre o papel da escola e do professor na mediação dessas discussões. Com este percurso, buscamos construir o arcabouço teórico-crítico indispensável para a análise do DCGO que será desenvolvida nos capítulos subsequentes desta dissertação, investigando como o documento goiano se posiciona diante dessas tensões e debates históricos e teóricos.

1.1. Panorama Histórico do Ensino de Literatura no Brasil

A configuração do ensino de literatura no Brasil, com seus métodos, seus cânones e seus impasses recorrentes, só pode ser compreendida a partir de um olhar histórico que evidencie a articulação entre literatura, escola e projeto social. As práticas pedagógicas contemporâneas não se constituíram de forma espontânea, mas resultam de um longo processo no qual a literatura foi mobilizada para cumprir funções que extrapolavam sua dimensão estética, vinculando-se, desde os seus primórdios, à construção simbólica e política da identidade nacional (Candido, 2006).

Nesse sentido, a obra Formação da literatura brasileira: momentos decisivos,

de Candido (2006), oferece uma chave interpretativa fundamental. O autor sustenta que a existência de textos literários isolados não configura, por si só, uma literatura nacional, a qual só se consolida quando se estrutura um sistema literário articulado pela tríade autor-obra-público, sustentado por instâncias de legitimação como a crítica, a imprensa e as academias. No caso brasileiro, especialmente entre o Arcadismo do século XVIII e o Romantismo do século XIX, a constituição desse sistema representou um esforço consciente das elites letradas para afirmar uma identidade cultural autônoma, capaz de dialogar em pé de igualdade com as tradições europeias.

É nesse contexto que a literatura assume uma função eminentemente cívica. Autores e obras passaram a ser valorizados à medida que contribuíam para a construção de um imaginário nacional, seja pela exaltação da paisagem, pela idealização do indígena como herói fundador ou pela representação dos costumes e da linguagem do povo. A literatura converteu-se, assim, em um instrumento de formação simbólica da nação, incumbida de oferecer ao país uma narrativa sobre si mesmo, missão que marcaria de modo duradouro o modo como a disciplina seria concebida no âmbito escolar.

O impacto dessa função cívica no currículo foi profundo. Se à literatura cabia “formar” a nação, à escola competia formar o cidadão alinhado a esse projeto, difundindo valores, símbolos e modelos considerados representativos da identidade brasileira. Como consequência, o ensino de literatura organizou-se, por décadas, em torno de uma abordagem historicista, centrada na História da Literatura Brasileira, privilegiando a sucessão cronológica das escolas literárias e o estudo dos chamados “grandes autores”, em detrimento da experiência concreta de leitura do aluno (Abreu, 2006).

Nessa perspectiva, a leitura da obra literária ocupava lugar secundário, funcionando frequentemente como suporte para o estudo de informações externas ao texto. Os estudantes eram conduzidos à memorização de características estilísticas, datas e classificações, bem como à identificação de traços formais que confirmassem a inserção da obra em determinado movimento literário. A fruição estética e o potencial reflexivo da literatura eram, assim, esvaziados por uma prática enciclopédica que transformava o texto em objeto de análise técnica, e não em experiência viva. Candido (1995), ao refletir sobre o papel social da literatura, reconhece essa apropriação pedagógica como elemento central de sua institucionalização escolar.

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. (Candido, 1995, p. 11).

Essa compreensão de que a literatura veicula os valores socialmente legitimados foi traduzida, no espaço escolar, como a necessidade de estudar o cânone literário enquanto depositário da identidade nacional. A herança historicista, ao transformar o ensino de literatura em uma linha do tempo a ser assimilada, consolidou práticas pedagógicas que privilegiaram a informação em detrimento da formação do leitor. Trata-se de um paradigma que, embora questionado ao longo do século XX, permanece como uma tensão estruturante e reaparece, sob novas linguagens, nas políticas curriculares contemporâneas, inclusive na organização por competências e habilidades.

Para além da função cívica, a consolidação da literatura no Brasil esteve profundamente vinculada a processos de distinção social. Como demonstra Abreu (2006), em *Cultura letrada: literatura e leitura no Brasil*, o acesso aos livros e à leitura sempre foi historicamente restrito, funcionando como marcador de classe e capital simbólico. O domínio da cultura escrita, longe de constituir um direito universal, operou como instrumento de legitimação das elites, lógica que atravessou a escola e contribuiu para a formação de um cânone elitista, cujos efeitos ainda se fazem sentir nos debates atuais sobre diversidade, representatividade e democratização da leitura no currículo escolar.

A investigação de Abreu (2006) sobre a materialidade da leitura no Brasil colonial e imperial revela um cenário que dialoga diretamente com a função cívica atribuída à literatura no processo de formação nacional analisado por Candido (2006). A circulação restrita de livros, controlada pela Coroa Portuguesa e limitada a clérigos, administradores e membros da aristocracia rural, evidencia que o sistema literário nascente já se estruturava de modo excludente. Nesse contexto, a posse de livros não representava apenas erudição, mas funcionava como signo de poder simbólico, estabelecendo uma fronteira entre aqueles considerados “civilizados” e a ampla maioria analfabeta, reforçando o caráter elitista da cultura letrada desde sua origem.

Essa configuração inicial consolidou uma associação duradoura entre cultura letrada e pertencimento a um estrato social privilegiado, elemento que atravessa tanto a análise histórica de Abreu (2006) quanto a reflexão de Candido (2006) sobre a

formação do campo literário. A literatura, ao mesmo tempo em que se afirmava como expressão cultural da nação, tornava-se um dos principais instrumentos de distinção social. Dominar o código literário, reconhecer autores canônicos e participar dos espaços de sociabilidade letrada conferia prestígio e legitimidade, enquanto a leitura permanecia distante da ideia de direito universal, sendo concebida como prática reservada aos “homens de letras”.

Ao se institucionalizar, a escola brasileira incorporou e reforçou essa lógica de distinção. Conforme indicam as análises de Abreu (2006) e Candido (2006), quando a literatura passou a integrar formalmente os currículos, especialmente no século XIX, o modelo adotado refletia os valores das elites que controlavam o acesso à educação. O cânone escolar, predominantemente erudito e eurocêntrico, mesmo quando nacional, expressava as visões de mundo de uma classe social específica, fazendo da escola menos um espaço de democratização cultural e mais um mecanismo de reprodução das desigualdades simbólicas existentes na sociedade.

Essa herança estrutural produziu efeitos concretos na experiência escolar da maioria dos estudantes. Provenientes de camadas populares e com pouco contato prévio com a cultura escrita, muitos alunos passaram a vivenciar o ensino de literatura como um encontro com um universo estranho e distante de suas vivências. As obras selecionadas, marcadas por linguagem e referências culturais alheias ao cotidiano desses sujeitos, dificultavam a identificação e o engajamento. Como observam Lajolo (1993) e Zilberman (2008), a prática pedagógica, ao não considerar o repertório sociocultural dos alunos, tende a criar barreiras em vez de pontes no processo de formação do leitor.

Zilberman (2008) aprofunda essa crítica ao afirmar que tal abordagem frequentemente conduz ao fracasso do ensino de literatura. Quando o texto literário é apresentado como obstáculo a ser superado, seja por sua complexidade linguística, seja por uma análise formal excessivamente técnica, a escola acaba por produzir o efeito inverso ao desejado. Em vez de formar leitores, contribui para a formação de não-leitores, que passam a associar a literatura à dificuldade, ao tédio e à exclusão, internalizando a ideia de que esse universo não lhes pertence.

A leitura dessa realidade é ampliada pela reflexão de Lajolo (1993), que compreende a leitura como prática social historicamente construída. Em diálogo com Zilberman (2008), a autora evidencia que, quando a escola dissocia a literatura da vida concreta dos estudantes e privilegia métodos avaliativos centrados na

memorização, ela reforça a noção de que o texto literário ocupa um lugar de poder restrito a poucos. Assim, a exclusão não se dá apenas pela seleção das obras, mas, de modo decisivo, pelas formas de leitura legitimadas no espaço escolar.

O resultado desse processo histórico é a consolidação de uma cisão persistente entre a literatura legitimada pela escola e pela academia e as múltiplas manifestações culturais e literárias populares. Expressões como a literatura de cordel, as narrativas orais e produções periféricas permaneceram, em grande medida, à margem do currículo. Ao desconsiderar os letramentos trazidos pelos alunos de seus contextos comunitários, a escola não apenas empobreceu seu repertório cultural, mas também deslegitimou o capital simbólico desses sujeitos, aprofundando sentimentos de inadequação e exclusão (Zilberman, 2008).

A leitura articulada das contribuições de Candido (2006), Abreu (2006), Lajolo (1993) e Zilberman (2008) permite compreender que o ensino de literatura, historicamente ancorado em um cânone excludente e em práticas distanciadas da experiência do leitor, constitui uma herança ainda presente no cotidiano escolar. É a partir dessa lente analítica integrada que esta pesquisa se posiciona, buscando examinar como o Documento Curricular para Goiás dialoga com esse legado. Interessa-nos investigar se o DCGO promove um deslocamento efetivo em direção à diversidade cultural e à inclusão leitora ou se, ao operar sob a lógica das competências e habilidades, acaba por reinscrever, ainda que de forma renovada, antigas estruturas de distinção no ensino de literatura.

A tensão entre um ensino de literatura de matriz historicista, herdado do século XIX, e a demanda por práticas mais formativas e centradas no leitor passou a ser tematizada de modo mais explícito nas políticas curriculares brasileiras ao final do século XX. A promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, em 1998, insere-se nesse movimento como uma tentativa sistemática de enfrentar tal herança, buscando deslocar o foco da disciplina do acúmulo de conteúdos histórico-literários para o desenvolvimento de competências leitoras alinhadas a uma concepção mais ampla de formação humana.

Em contraste com currículos anteriores, organizados por listas de autores e escolas literárias, os PCNs estruturaram-se em eixos de práticas de linguagem — leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística —, reconfigurando o lugar da literatura no ensino. Essa reorganização dialoga criticamente com o modelo enciclopédico consolidado ao longo do século XIX, ao questionar a redução do ensino

literário à memorização de dados históricos e biográficos. O documento defende, de forma explícita, a centralidade da formação do leitor literário, valorizando a fruição estética e a experiência subjetiva como dimensões constitutivas da leitura.

Nesse sentido, os PCNs propõem um deslocamento conceitual fundamental: do texto como pretexto para o ensino da história da literatura para o texto como núcleo da experiência pedagógica. Tal perspectiva aproxima-se das críticas formuladas por Candido (2006), Lajolo (1993) e Zilberman (2008) ao ensino excessivamente informativo, ao enfatizar a necessidade de diversificação dos gêneros, do trabalho com projetos de leitura e da criação de um ambiente escolar favorável ao prazer de ler. A abordagem histórica não é descartada, mas ressignificada como recurso interpretativo, subordinado à construção de sentidos e à relação viva entre leitor e obra.

Apesar de seu caráter inovador no plano discursivo, a publicação dos PCNs não produziu, de modo imediato, uma transformação substantiva das práticas pedagógicas. A implementação curricular revelou-se um processo complexo, condicionado por fatores estruturais, como a formação docente, os materiais didáticos disponíveis e a própria cultura escolar. A persistência de práticas tradicionais indica que a herança historicista, longe de ter sido superada, mostrou-se capaz de se adaptar a novas terminologias, mantendo-se presente no cotidiano da sala de aula.

É nesse contexto de avanços conceituais e resistências práticas que os debates sobre letramento ganham centralidade nas políticas educacionais dos anos 2000. As contribuições de Soares (2003) ampliam o horizonte inaugurado pelos PCNs ao diferenciar alfabetização e letramento, deslocando o foco do domínio técnico da escrita para o uso social da leitura. No campo da literatura, essa perspectiva converge com as críticas ao ensino elitista e formalista, ao propor a formação de leitores capazes de participar ativamente da cultura escrita.

A noção de letramento literário emerge, nesse cenário, como uma síntese teórica que articula fruição estética, competência interpretativa e posicionamento crítico. Trata-se de uma concepção que dialoga tanto com a defesa da literatura como direito humano quanto com a compreensão da leitura como prática social. Assim, o ideal de formação do leitor literário buscava materializar, no plano pedagógico, o deslocamento anunciado pelos PCNs, enfrentando os limites do ensino tradicional sem ignorar as condições concretas da escola (Soares, 2003).

Programas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola e a reformulação

do Programa Nacional do Livro Didático constituíram tentativas de dar sustentação material a essa nova orientação curricular. Ao ampliar o acesso a acervos literários e incentivar a diversificação das obras trabalhadas em sala de aula, essas políticas procuraram criar condições para práticas mais alinhadas ao letramento literário. Ainda assim, a distância entre o discurso das políticas públicas e a realidade das práticas escolares permaneceu como uma marca persistente do sistema educacional brasileiro.

É nesse cenário contraditório, caracterizado pela coexistência de avanços normativos e entraves estruturais, que a Base Nacional Comum Curricular é concebida. Ao alterar a natureza da prescrição curricular, passando de um documento orientador para um normativo, a BNCC herda as tensões históricas do ensino de literatura e as reorganiza sob a lógica das competências e habilidades. Essa reconfiguração busca assegurar a leitura como prática social, mas também introduz novos desafios ao fragmentar a experiência literária em descritores operacionais.

Dessa forma, a análise do Documento Curricular para Goiás deve ser situada nesse percurso histórico e político mais amplo. O DCGO emerge como tradução local de uma política nacional que tenta conciliar a superação do paradigma historicista com a institucionalização do letramento literário. A questão central que orienta esta pesquisa consiste em compreender se, ao operacionalizar a lógica da BNCC, o documento goiano avança na consolidação de uma pedagogia da leitura literária centrada na experiência estética e na formação crítica do leitor ou se, ao contrário, reinscreve práticas instrumentais e fragmentadas que reiteram, sob nova forma, antigas tensões do ensino de literatura.

1.2. A Função da Literatura: Dimensões Estética, Cultural e Formativa

Superada a análise do percurso histórico que moldou o ensino de literatura no Brasil, torna-se imperativo aprofundar a própria concepção do objeto central desta pesquisa. Afinal, do que falamos quando falamos de "literatura"? A aparente simplicidade desta pergunta esconde um campo de intensos debates teóricos que remontam à "Poética" de Aristóteles. Uma abordagem acrítica, que assume a literatura como uma categoria estável, natural e universal, corre o risco de perpetuar visões canônicas e excludentes, como as que historicamente marcaram a escola brasileira. Portanto, antes de discutir sua função formativa, é preciso problematizar sua

definição, desnaturalizando o que parece óbvio.

Nesse esforço, a obra “Teoria da literatura: uma introdução”, do crítico britânico Eagleton (2006), oferece um ponto de partida provocador e essencial. O autor dedica a abertura de seu livro a uma tarefa demolidora: demonstrar a fragilidade de todas as tentativas de se definir a literatura a partir de uma suposta “essência” ou qualidade intrínseca. Ele nos convida a abandonar a busca por uma propriedade ontológica que estaria presente em todos os textos ditos literários e ausente em todos os outros.

A primeira definição que Eagleton (2006) desconstrói é a de que a literatura seria escrita “imaginativa” ou ficcional. Ele aponta, com ironia, que textos inegavelmente literários, como as cartas de Madame de Sévigné ou a prosa de John Donne, são factuais, enquanto obras como o Gênesis bíblico ou as histórias em quadrinhos do Superman são ficcionais, mas nem sempre classificadas como literatura no sentido estrito. Além disso, a fronteira entre fato e ficção é, ela mesma, historicamente instável e questionável. A ficcionalidade, portanto, não serve como um critério seguro para definir o que é literário.

A segunda tentativa de definição analisada por Eagleton (2006) é a formalista, que busca a essência da literatura não em seu conteúdo, mas em sua forma. De acordo com essa perspectiva, popularizada pelos formalistas russos, a literatura é uma forma de escrita que emprega a linguagem de maneira peculiar, “estranhando-a” ou desviando-a do uso comum. Nas palavras de Roman Jakobson, citadas por Eagleton (2006), a literatura representaria uma “violência organizada, cometida contra a linguagem comum”. O texto literário, assim, não usaria a linguagem para comunicar informações de forma transparente, mas para chamar a atenção para si mesma, para a sua própria materialidade sonora, rítmica e semântica.

Eagleton (2006) reconhece o valor dessa abordagem por focar na especificidade da linguagem literária, mas rapidamente aponta suas limitações. Ele argumenta que a linguagem “desviante” ou “estranha” não é um monopólio da literatura. A publicidade, os slogans, as conversas cotidianas e até mesmo os discursos de torcidas de futebol estão repletos de jogos de palavras, metáforas e ritmos que desautomatizam a linguagem comum. Por outro lado, muitos textos considerados literários, como um romance realista de Stendhal, podem apresentar uma linguagem notavelmente sóbria e direta. A “estranheza” da linguagem, portanto, também não se sustenta como um critério universal e definitivo.

Após desconstruir outras tentativas, Eagleton (2006) chega à sua tese central:

a literatura não é uma categoria objetiva, mas sim uma categoria funcional e construída. Não há uma "essência" literária. "Literatura" é o nome que atribuímos a certos tipos de escrita a partir de um conjunto de juízos de valor que são social e historicamente determinados. O que é considerado "alta literatura" em uma época pode ser visto como literatura de entretenimento em outra. O autor nos coloca a pensar que "o que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram" (Eagleton, 2006, p. 13). Uma obra pode começar sua vida como um texto histórico e, séculos depois, ser lido como literatura. Portanto, o que define um texto como literário não é algo que ele é, mas algo que nós fazemos com ele.

A consequência dessa perspectiva é radical. Se a literatura é aquilo que uma determinada sociedade, por razões complexas, decide valorizar como tal, então ela é, fundamentalmente, uma construção ideológica. Os juízos de valor que separam o "literário" do "não-literário" nunca são neutros; eles estão profundamente ligados a estruturas de poder e a visões de mundo de grupos sociais dominantes. Como Eagleton (2006, p. 22) conclui de forma lapidar, "não existe obra literária ou tradição que não seja, velada ou abertamente, ideológica".

A implicação dessa tese para o ensino de literatura é profunda. Se a literatura é uma construção, o cânone escolar – a lista de autores e obras legitimados para estudo – também o é. A provocação de Eagleton (2006) nos obriga a abandonar a visão ingênua do cânone como um panteão de gênios universais e atemporais, e a questioná-lo como uma seleção que reflete os valores e os interesses de quem o construiu. Abre-se, assim, a porta para perguntas incômodas: quem constrói esse cânone? Com base em quais critérios estéticos e, sobretudo, ideológicos? Por que certas vozes, estilos e experiências foram historicamente incluídos, enquanto outros, como os da literatura de autoria negra, indígena e feminina, foram sistematicamente silenciados ou relegados a uma posição marginal?

Este questionamento se torna ainda mais urgente no contexto brasileiro, onde a diversidade étnico-racial é fundante. A promulgação de leis como a 10.639/03 e a 11.645/08, que tornam obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, não representa apenas uma demanda por reparação histórica, mas também um desafio epistemológico ao conceito de literatura ensinado. Sob a ótica de Eagleton (2006), ampliar o cânone não é um ato de "politização" da literatura, mas o reconhecimento de que ela sempre foi política. É um passo fundamental para

uma concepção de literatura que seja, de fato, representativa da complexidade cultural da nação e que possa, assim, cumprir de forma mais plena sua função formativa (Eagleton, 2006).

Se a literatura, como a análise anterior sugere, não pode ser definida por uma essência imutável, mas sim por sua função e pelos valores que lhe são atribuídos, a questão que se impõe é: qual seria, então, sua função mais fundamental e universal? É neste ponto que a reflexão se desloca da desconstrução do objeto, proposta por Eagleton (2006), para a afirmação de seu valor inalienável na constituição do sujeito. Para essa defesa, o ensaio “O direito à literatura”, de Candido (2004), publicado originalmente em 1988 e posteriormente incluído em “A literatura e a formação do homem” (1995), permanece como um farol, oferecendo a mais contundente argumentação sobre a centralidade da experiência literária.

A tese de Candido (1995) é, ao mesmo tempo, simples e revolucionária. Ele propõe que a literatura, entendida em seu sentido mais amplo como toda forma de fabulação – desde as narrativas orais das sociedades ágrafas até o romance complexo –, corresponde a uma necessidade humana universal. Assim como ninguém pode viver sem alimentação, moradia ou saúde, ninguém pode viver sem o contato com o universo ficcional. Para ele, “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 1995, p. 263).

Por essa razão, Candido (1995) eleva a literatura à categoria de um direito humano incompressível. Ele a insere no rol dos direitos básicos, argumentando que privar um ser humano do acesso à fruição literária é uma forma de mutilação.

O autor inicia sua argumentação diferenciando os bens “compressíveis”, como os supérfluos, dos “incompressíveis”, que são indispensáveis à nossa sobrevivência digna. Ele afirma que a fabulação pertence a este segundo grupo, pois desempenha um papel que nenhuma outra forma de conhecimento pode suprir. Conforme suas palavras:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilação da personalidade, porque o homem tem necessidade de organizar o seu caos interior e de compreender o mundo, e a literatura é um dos meios mais eficazes para isso. (Candido, 1995, p. 80, adaptado).

Essa necessidade universal de ficção, para Candido (1995), não é um mero passatempo, mas um instrumento insubstituível de construção da nossa própria humanidade. Ele enxerga a literatura como um “alimento” para o espírito, essencial

para a integridade do indivíduo. Diante disso:

Podemos dizer então, que toda obra é, ao seu modo, uma representação de muitas outras possibilidades de absorver o mundo e os inúmeros discursos nele presentes. Contudo, é importante perceber que cada forma é única e sua importância está na maneira com que o faz, sendo assim, é inegável a ideia de que os discursos proferidos pelo sujeito estão intimamente imbricados nessa relação com arte, sociedade e a cultura, principalmente, quando destacamos essa necessidade inerente do sujeito em se representar. A literatura é um desses meios pelos quais percebemos essa projeção do indivíduo. (Dering, 2012, p. 24-25)

Essa visão fundamenta a defesa de um ensino de literatura que não se justifique por sua utilidade prática ou por sua capacidade de treinar habilidades cognitivas, mas por sua função existencial. É a partir dessa premissa que podemos desdobrar as dimensões formativas da experiência literária.

O poder humanizador da literatura, segundo a análise de Candido (1995), opera em três dimensões interligadas que justificam sua centralidade na formação escolar. A primeira, e talvez a mais fundamental, é a sua função construtora da nossa humanidade. Ao nos colocar em contato com personagens, enredos e emoções diversas, a ficção nos permite transcender os limites da nossa própria experiência. Através dos olhos de Ana Karenina, sentimos a angústia de uma paixão proibida; com Dom Quixote, experimentamos a loucura idealista de lutar contra moinhos de vento; nas memórias de Brás Cubas, refletimos sobre a vaidade e o absurdo da existência.

A literatura, nesse sentido, nos tira de nosso egocentrismo natural e nos abre para a alteridade. Ela nos ensina a ver o mundo a partir de múltiplas perspectivas, a compreender motivações diferentes das nossas e a sentir empatia por aqueles que, à primeira vista, nos pareceriam estranhos. Ao vivermos vicariamente as vidas de outros, ampliamos a nossa própria compreensão do que significa ser humano, com todas as suas contradições, grandezas e misérias. Essa experiência de expansão da consciência é um dos pilares da formação de um sujeito mais tolerante, mais complexo e, em última análise, mais humano. Negar o acesso a esse universo é, portanto, confinar o indivíduo aos estreitos limites de sua própria biografia (Candido, 2006).

A segunda dimensão apontada por Candido (2006) é a função psicológica da literatura. Ele argumenta que vivemos imersos em um fluxo caótico de estímulos, impulsos e emoções desordenadas. A obra literária, com sua estrutura formal – seu ritmo, sua composição, sua organização de início, meio e fim – oferece-nos um modelo de ordem. Ao lermos um poema ou um romance, projetamos nosso caos interior na

estrutura organizada da obra, e esse processo tem um efeito terapêutico e clarificador.

A literatura nos ajuda a organizar e a nomear nossos próprios sentimentos. A angústia difusa que sentimos pode encontrar um nome e uma forma no poema de um modernista; a alegria inexplicável pode ecoar no verso de um romântico. A obra literária funciona como um espelho que não apenas reflete, mas que também ordena a nossa imagem interior, nos ajudando a elaborar nossas experiências, a superar traumas e a dar sentido ao que, de outra forma, seria apenas uma confusão de sensações. É uma ferramenta poderosa de autoconhecimento e de equilíbrio psíquico.

Por fim, Candido (2006) ressalta a função social da literatura, que a torna um instrumento de conhecimento crítico sobre a realidade. Mesmo a obra mais intimista ou fantasiosa é um produto do seu tempo e dialoga, direta ou indiretamente, com a sociedade em que foi gerada. A literatura, segundo o crítico, é uma forma de conhecimento que, diferentemente da ciência ou da filosofia, nos apresenta a realidade social não de forma abstrata, mas encarnada em destinos individuais e em conflitos concretos.

Através de um romance de Machado de Assis, por exemplo, podemos compreender as sutilezas das relações de classe, do favor e da hipocrisia na sociedade brasileira do século XIX de uma forma muito mais viva e profunda do que através de um manual de história. Um conto de Graciliano Ramos pode nos revelar a brutalidade da seca e da injustiça social no Nordeste com uma força que nenhum dado estatístico consegue alcançar. A literatura, portanto, confirma, nega, questiona e modifica os valores e as ideologias de uma sociedade, funcionando como uma espécie de consciência crítica (Candido, 2004).

Ela nos permite compreender as estruturas sociais, as tensões políticas e os valores de uma época, mas o faz de dentro, a partir da experiência humana. Por essa razão, Candido (2004) a considera uma ferramenta indispensável para a formação de um cidadão crítico e consciente. Ela nos arma com um repertório de experiências e de reflexões que nos tornam menos suscetíveis a discursos simplistas e a visões maniqueístas do mundo. A literatura, ao nos mostrar a complexidade da condição humana em seu contexto social, nos educa para a complexidade da vida em sociedade.

Esta tese de Candido (2004), que articula as dimensões humanizadora,

psicológica e social, constitui o principal argumento desta dissertação para defender que o ensino de literatura na escola é essencial e não pode ser reduzido a uma abordagem puramente técnica ou instrumental. A justificativa para a presença da literatura no currículo não reside em sua capacidade de ensinar gramática ou de preparar para o vestibular, mas em seu poder insubstituível de formar o homem em sua integralidade.

A defesa da literatura como um direito, no entanto, implica consequências diretas para a prática pedagógica. Se a experiência literária é um "alimento" essencial para o espírito, o papel da escola não pode ser o de oferecer esse alimento de forma empobrecida ou inacessível. Uma abordagem que trate a literatura como um mero objeto de análise fria, focada em classificar escolas literárias ou identificar figuras de linguagem, trai a sua função mais nobre. Tal prática seria o equivalente a entregar a um faminto uma tabela nutricional em vez do pão (Candido, 2004).

A perspectiva de Candido (2004) nos força a questionar: as práticas de ensino de literatura na educação básica têm, de fato, garantido esse direito? Ou, ao contrário, têm transformado a experiência literária em uma obrigação escolar que acaba por afastar os alunos do prazer da leitura? A formação do leitor, sob esta ótica, não pode ser um efeito colateral, mas o objetivo central e deliberado da ação pedagógica.

É por isso que a discussão sobre o ensino de literatura não pode se esgotar na afirmação de sua importância. Ela precisa avançar para a reflexão sobre as condições de sua efetivação na sala de aula. A visão de Candido (2004) serve como o horizonte, o ideal a ser alcançado. Mas, para trilhar o caminho em direção a esse horizonte, é preciso dialogar com outras perspectivas que se debruçaram sobre os aspectos mais pragmáticos da formação de leitores e do ato de ler no contexto escolar. A seguir, conectaremos essa defesa da dimensão formativa da literatura com as contribuições de Paulo Freire (2011) e Cosson (2006), que nos ajudarão a pensar a leitura como um ato político e a delinear os contornos do que seria uma prática de letramento literário verdadeiramente emancipatória.

A concepção da literatura como ferramenta essencial para a "formação do homem", conforme defendida por Candido (2004), não deve ser interpretada como um processo passivo de recepção de valores humanistas. Pelo contrário, a experiência literária, em seu potencial máximo, é uma prática ativa, engajada e profundamente política. É neste ponto que o pensamento de Candido (2004) encontra e se enriquece com as contribuições de Freire (2011), que concebe o ato de ler como um exercício

de conscientização e transformação da realidade.

Em seu seminal ensaio “A importância do ato de ler”, Freire (2011) estabelece uma premissa que revolucionou a pedagogia da leitura: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Para ele, nós não chegamos ao texto como uma tábula rasa; chegamos carregados de nossas experiências, de nossa visão de mundo, de nossa cultura. A leitura, portanto, não é a mera extração de um sentido que está “dentro” do texto, mas um diálogo dinâmico entre o universo do leitor e o universo da obra. A palavra escrita só ganha pleno significado quando se conecta com a “leitura” que já fazemos do nosso próprio contexto social, cultural e político.

Nessa perspectiva, a leitura literária se torna um ato político por excelência. Ao nos apresentar mundos possíveis, ao nos fazer vivenciar conflitos e ao nos expor a diferentes visões de mundo, a literatura amplia e refina a nossa própria “leitura do mundo”. Ela nos oferece novas lentes para enxergar as estruturas de poder, as injustiças sociais e as contradições da condição humana. A experiência estética, portanto, não é uma fuga da realidade, como o senso comum poderia sugerir. É, na verdade, uma imersão mais profunda nela. A formação humana proposta por Candido (2004), quando iluminada por Freire (2011), ganha um contorno de práxis: a literatura nos humaniza ao nos tornar sujeitos mais críticos e conscientes, capazes não apenas de compreender o mundo, mas de atuar sobre ele.

É a partir dessa confluência entre a função formativa de Candido (2004) e a dimensão política de Freire (2011) que podemos delinear com mais clareza o objetivo pedagógico central do ensino de literatura na escola. Se a meta é formar sujeitos que interajam criticamente com a cultura letrada e com o mundo, o conceito que melhor sintetiza essa ambição é o de letramento literário, conforme formulado por Cosson (2006).

Cosson (2006) parte da distinção já consolidada por Soares (2003) entre alfabetização e letramento para propor uma especificidade para o campo literário. Assim como o letramento em geral se refere ao uso social e competente da leitura e da escrita, o letramento literário diz respeito à capacidade do indivíduo de participar ativamente do universo da literatura como uma prática social e cultural. Ser letrado literariamente, para Cosson (2006), transcende a habilidade de decodificar e interpretar um texto. Envolve a fruição estética, a compreensão dos códigos e convenções do discurso literário, a capacidade de relacionar obras e autores, e, fundamentalmente, a habilidade de partilhar e debater as experiências de leitura,

inserindo-se na comunidade de leitores.

O conceito de letramento literário, portanto, articula e materializa pedagogicamente as dimensões discutidas anteriormente. Ele acolhe a função formativa de Candido (2004), pois seu objetivo é a constituição de um sujeito mais complexo e humano através da experiência literária. Ao mesmo tempo, ele incorpora a dimensão política de Freire, pois um leitor literariamente letrado é, por natureza, um leitor mais crítico, capaz de perceber as ideologias, os valores e as visões de mundo que perpassam os textos e de dialogar com eles a partir de sua própria realidade. Sendo assim, a promoção do letramento literário se apresenta como a síntese mais completa e adequada para o ensino de literatura na educação básica. Adotaremos, portanto, este conceito como a principal categoria de análise para avaliar em que medida o Documento Curricular para Goiás (DCGO) e suas prescrições se alinham a essa perspectiva de formação de um leitor crítico, fruidor e participativo.

1.3. O Cânone Literário Escolar: Critérios, Debates e Representatividade

Tendo estabelecido o letramento literário como o horizonte pedagógico a ser alcançado, a discussão teórica deve agora se voltar para um dos elementos mais concretos e controversos da prática escolar: o cânone literário. A seleção de quais autores e obras serão lidos e estudados em sala de aula é uma decisão de imenso impacto na formação dos leitores e, longe de ser uma questão puramente técnica ou estética, revela-se um campo de disputas de poder e de valores. Para analisar criticamente o currículo prescrito pelo DCGO, é fundamental, portanto, compreender como o cânone escolar é construído e quais são os debates que o cercam.

Retomando a perspectiva de Eagleton (2006), se a própria literatura é uma categoria funcional e ideologicamente construída, o cânone – que é a lista de obras consideradas "dignas" de serem lidas e preservadas – é a materialização mais evidente desse processo de construção. O cânone não é uma lista neutra de "gênios" universais que se impuseram naturalmente por sua qualidade intrínseca. Ele é o resultado de uma seleção, de um recorte feito por instituições de poder (como a academia, a crítica literária e a própria escola) que, em um determinado momento histórico, elegem certos textos como representativos e canônicos, enquanto outros são relegados ao esquecimento ou a uma posição marginal.

Essa seleção, como argumenta Eagleton (2006), nunca é inocente. Ela reflete

os valores, os interesses e a visão de mundo dos grupos sociais que detêm o poder de legitimação cultural. O cânone, portanto, não apenas espelha, mas também ajuda a construir e a perpetuar uma determinada ideologia. Ao definir o que é "grande literatura", ele também define o que é "boa cultura", "bom gosto" e, em última análise, o que é ser um sujeito "culto". A escola, ao adotar e reproduzir esse cânone, torna-se uma das principais instituições de validação e transmissão desses valores, exercendo um papel crucial na formação do imaginário e do capital cultural dos estudantes. Questionar o cânone escolar é, portanto, questionar as próprias relações de poder que estruturam a sociedade.

No Brasil, a construção do cânone literário escolar esteve profundamente atrelada tanto ao projeto de formação nacional, discutido anteriormente, quanto às dinâmicas de uma sociedade marcadamente elitista e patriarcal. Como demonstram Bordini e Aguiar (1993) em sua obra "Literatura: a formação do leitor" (1993), a seleção de autores e obras que se consolidou no currículo escolar ao longo do século XX refletia claramente esses vieses. O cânone era composto, em sua esmagadora maioria, por homens brancos, oriundos das elites do Sudeste, cujas obras, embora de inegável valor estético, representavam um recorte muito específico da vasta e diversa experiência humana e cultural brasileira.

A análise histórica de Bordini e Aguiar (1993) revela como os critérios para a canonização escolar foram multifacetados e nem sempre puramente estéticos. O critério histórico, por exemplo, privilegiou autores que se encaixavam perfeitamente na narrativa linear das escolas literárias, facilitando o modelo de ensino conteudista. O critério ideológico valorizou obras que ajudavam a construir uma imagem idealizada de nação, enquanto silenciava aquelas que apresentavam visões mais críticas ou dissonantes da realidade social. O critério estético, por sua vez, estava frequentemente atrelado a um gosto erudito, de matriz europeia, que desvalorizava formas de expressão literária mais populares ou de tradição oral.

Diante disso, a pergunta que se impõe é: quais foram as consequências dessa seleção? Ao se deparar com um cânone tão restrito, a maioria dos estudantes brasileiros não encontrava nas aulas de literatura um espaço de reconhecimento de suas próprias identidades, culturas e experiências. Vozes fundamentais – como as de autoras negras como Carolina Maria de Jesus, de autores indígenas como Daniel Munduruku, ou de escritores que retratavam a vida nas periferias e em outras regiões do país – permaneciam ausentes. Essa exclusão não apenas empobrecia o repertório

dos alunos, mas também transmitia a mensagem implícita de que a "verdadeira" literatura era um universo ao qual eles, em sua diversidade, não pertenciam. O cânone, assim, em vez de ser uma porta de entrada para a riqueza da cultura, podia funcionar como um portão que reforçava as fronteiras da exclusão social e cultural (Bordini e Aguiar, 1993).

Nas últimas décadas, o cânone literário escolar, antes visto como um monumento estável e inquestionável, entrou em um profundo estado de crise. Essa crise não é um sinal de decadência da literatura, mas sim de vitalidade da sociedade. Ela é impulsionada por movimentos sociais, estudos culturais e teorias pós-coloniais que passaram a questionar as narrativas hegemônicas e a lutar pelo reconhecimento de vozes e histórias historicamente marginalizadas. A ideia de um cânone único, universal e representativo de toda uma nação passou a ser vista não mais como um ideal, mas como uma ficção que, na prática, serviu para silenciar a vasta diversidade cultural que constitui o Brasil (Bordini e Aguiar, 1993).

As demandas por maior representatividade no currículo escolar emergiram como uma força política e pedagógica incontornável. Grupos organizados, intelectuais e educadores passaram a exigir que a escola refletisse a pluralidade da sociedade brasileira, incluindo em seu cânone a produção literária de mulheres, negros, indígenas, e de outras comunidades sub-representadas. O argumento central é que a ausência dessas vozes no espaço escolar não é uma mera omissão, mas um ato de violência simbólica que perpetua a invisibilidade e o apagamento histórico desses grupos (Bordini e Aguiar, 1993).

Para os estudantes pertencentes a essas comunidades, não se verem representados nos livros que leem na escola gera um profundo sentimento de não pertencimento e de desvalorização de sua própria cultura e identidade. Para os demais estudantes, a ausência dessa diversidade os priva da oportunidade de ampliar seus horizontes, de entrar em contato com outras visões de mundo e de desenvolver uma compreensão mais complexa e menos estereotipada da sociedade brasileira. A crise do cânone, portanto, não é uma questão meramente literária; é uma questão de cidadania, de justiça curricular e de direito à identidade (Bordini e Aguiar, 1993).

Essa demanda por representatividade encontrou eco no campo legal, resultando em marcos que transformaram a discussão em política pública. A promulgação das Leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), representou um ponto de virada

fundamental. Essas leis tornaram obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas, públicas e privadas, do ensino fundamental ao médio.

Embora a legislação se refira ao ensino de história e cultura de forma ampla, suas implicações para o ensino de literatura são diretas e inegáveis. A literatura é uma das mais ricas e potentes manifestações da cultura de um povo. Portanto, cumprir a lei em sua plenitude exige, necessariamente, a inclusão de autores e obras da literatura de autoria negra e indígena no currículo de literatura. A legislação funcionou como um catalisador, forçando os sistemas de ensino, as editoras de livros didáticos e os próprios professores a repensarem a composição de seus cânones e a buscarem obras que, até então, eram largamente ignoradas pelo mercado editorial e pela academia (Bordini e Aguiar, 1993).

A fundamentação legal deu força a um movimento que já vinha sendo defendido por teóricos da educação. A própria pedagogia de Freire (2011), ao insistir na importância de partir da "leitura de mundo" do aluno, já apontava para a necessidade de um currículo que dialogasse com a realidade e a cultura dos estudantes. Um cânone exclusivamente branco e sudestino, por exemplo, falha em dialogar com a "leitura de mundo" de um aluno negro de Salvador ou de uma aluna indígena do Xingu. As leis 10.639/03 e 11.645/08, nesse sentido, podem ser vistas como a materialização legal de um princípio pedagógico freireano: o de que a educação só é libertadora quando é significativa e quando reconhece o sujeito em sua integralidade cultural.

Diante desse debate, é comum que surjam vozes críticas que acusam o movimento de ampliação do cânone de ser um ato de "politização" da literatura ou de "rebaixamento" dos critérios estéticos em nome de uma agenda identitária. Tal argumento, no entanto, parte de uma premissa equivocada, desconstruída por teóricos como Eagleton (2006). Como vimos, a ideia de um cânone puramente estético e apolítico é uma falácia. A seleção canônica sempre foi um ato político, que privilegiou uma determinada visão de mundo em detrimento de outras.

Portanto, a ampliação do cânone não se trata de "politizar" a literatura, mas de reconhecer a sua politicidade inerente e de promover um processo de seleção mais democrático, plural e representativo. Tampouco se trata de abandonar o critério estético, mas de ampliar o nosso próprio conceito de "qualidade literária", reconhecendo que a excelência estética pode se manifestar em diferentes formas,

estilos e tradições, para além do modelo europeu (Eagleton, 2006).

Em última análise, a inclusão de uma maior diversidade de vozes no currículo literário não empobrece, mas enriquece imensamente a experiência de todos os estudantes. Ao ler autores negros, indígenas e mulheres, os alunos não apenas têm a chance de se identificar, mas também de desenvolver a empatia, de confrontar estereótipos e de compreender a complexidade da formação social brasileira. Isso potencializa a função formativa da literatura, defendida por Candido (1995), de uma forma que um cânone restrito jamais poderia fazer.

Tendo em vista que os contextos de os alunos trazem e o que eles têm de base para uma primeira interação com a leitura, cabe aos profissionais saberem lidar com tal situação para que possa assim levar o aluno conhecer e partilhar de outros contextos de aprendizagem, bem como criar novas perspectivas que venha a usufruir em sua vida em sociedade. (Silva; Dering, 2020, p. 78)

Um ensino de literatura verdadeiramente comprometido com a formação de leitores críticos e cidadãos conscientes para o século XXI não pode mais se dar ao luxo de ignorar a riqueza e a diversidade da produção literária brasileira. Tornar o cânone mais representativo não é apenas cumprir a lei; é um ato pedagógico fundamental para que a literatura possa, de fato, cumprir seu papel humanizador na vida de todos os estudantes.

Ao longo deste capítulo, buscamos construir o arcabouço teórico-crítico que servirá de alicerce para a análise do ensino de literatura nos anos finais da Educação Básica. O percurso aqui traçado partiu de uma contextualização histórica, na qual, dialogando com Candido (2004) e Abreu (2006), compreendemos como as práticas pedagógicas escolares são herdeiras de um modelo que, por muito tempo, atrelou a literatura a um projeto de nação e a uma cultura letrada excludente. Em seguida, aprofundamos a discussão sobre a função da literatura, deslocando o foco de uma visão instrumental para defender, com base em Candido (2004) e Freire (1996), seu papel inalienável na formação humana e na leitura crítica do mundo.

Como resposta pedagógica a esses desafios, apresentamos o conceito de letramento literário, de Cosson (2006), como o objetivo central a ser perseguido, compreendendo-o como um processo de inserção ativa e fruidora do aluno na cultura escrita literária. Finalmente, ao problematizarmos o cânone escolar com o auxílio de Eagleton (2006) e da legislação vigente, evidenciamos que a seleção de textos é um

ato político e que a ampliação da representatividade é uma condição essencial para uma prática educativa verdadeiramente democrática e formativa.

Tendo estabelecido esses quatro pilares – o percurso histórico, a função humanizadora, o letramento literário como meta e a crítica ao cânone –, construímos a base teórica que guiará a análise subsequente. Munidos deste referencial, procederemos, no capítulo seguinte, a uma investigação documental do Documento Curricular para Goiás (DCGO). O objetivo será analisar como este documento se posiciona diante dessas tensões e debates, investigando em que medida suas prescrições dialogam com, ou se distanciam de, uma concepção de ensino de literatura que seja crítica, inclusiva e comprometida com a formação integral do leitor.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que o ensino de literatura no Brasil se constitui historicamente como um campo atravessado por tensões persistentes. De um lado, afirma-se a literatura como direito humano, prática de formação integral e experiência estética capaz de ampliar a consciência crítica do sujeito, conforme defendem Candido (2006), Freire (2011) e os estudos sobre letramento literário. De outro, observa-se sua recorrente apropriação escolar como instrumento de instrução, distinção social e controle simbólico, materializada em currículos historicistas, cânones excludentes e práticas pedagógicas distanciadas da experiência do leitor. Essas tensões, longe de pertencerem apenas ao passado, reaparecem sob novas configurações nas políticas curriculares contemporâneas, exigindo uma análise que articule história, teoria e prescrição normativa.

CAPÍTULO 2 – O DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS (DCGO) E A PRESCRIÇÃO PARA O ENSINO DE LITERATURA

É nesse campo de disputas que se insere o Documento Curricular para Goiás, elaborado como tradução estadual da Base Nacional Comum Curricular. O DCGO não pode ser compreendido como um texto neutro ou meramente técnico, mas como um documento que negocia, em sua estrutura e em suas orientações, os legados históricos e teóricos do ensino de literatura discutidos no capítulo anterior. Cabe, portanto, investigar de que modo suas prescrições para o ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental mobilizam — ou silenciam — a concepção de leitor, a função formativa da literatura, o tratamento do cânone e o potencial de letramento literário. A análise que se inicia busca responder se o documento aponta para uma prática pedagógica emancipatória ou se, sob a linguagem das competências e habilidades, reinscreve uma visão tecnicista e fragmentada do ensino literário.

Tendo estabelecido, no capítulo anterior, o complexo arcabouço teórico-crítico que orienta esta pesquisa, a investigação avança agora do campo dos fundamentos para o da política curricular. A jornada até aqui nos permitiu delinear os contornos do que compreendemos como um ensino de literatura potente: uma prática que reconhece a função humanizadora da arte literária, que visa ao letramento literário como processo de inserção crítica na cultura escrita e que problematiza a constituição do cânone escolar. Munidos desse referencial, nosso foco se desloca para a análise de como esses debates se materializam – ou são tensionados – nos documentos que atualmente normatizam a educação básica no país e, especificamente, no estado de Goiás.

A análise documental, portanto, torna-se o cerne deste capítulo. Tomaremos como objetos centrais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto matriz normativa nacional, e, de forma aprofundada, o Documento Curricular para Goiás (DCGO), compreendido como a tradução e a contextualização regional dessa política mais ampla. A centralidade desses documentos justifica-se por sua força prescritiva, que reverbera diretamente na elaboração de materiais didáticos, na formulação de avaliações em larga escala e, conseqüentemente, na organização da prática pedagógica em sala de aula. Investigar suas orientações para o ensino de literatura não é, portanto, um exercício meramente descritivo, mas um esforço analítico para compreender as concepções de leitura, de literatura e de formação que estão sendo

oficialmente promovidas. Este capítulo se propõe, em suma, a colocar a política curricular sob as lentes da teoria, questionando em que medida ela dialoga com, ou se distancia de, uma perspectiva de ensino que valorize a literatura em sua plenitude estética, cultural e formativa.

Para empreender tal investigação, o percurso argumentativo deste capítulo foi organizado em três seções interdependentes, que buscam construir uma análise progressiva e aprofundada do Documento Curricular para Goiás. A primeira seção, intitulada “O Documento Curricular para Goiás: Contexto de Elaboração e Estrutura”, se dedicará a apresentar nosso principal objeto de estudo. Analisaremos o contexto político-pedagógico de sua criação, em resposta à homologação da BNCC, e dissecaremos sua estrutura organizacional para o componente de Língua Portuguesa, mapeando o lugar específico que a literatura ocupa nessa nova arquitetura curricular.

Em um segundo momento, na seção “A Prescrição do DCGO para a Leitura Literária: Uma Análise Crítica”, realizaremos o núcleo de nossa análise documental. Utilizando as lentes teóricas do letramento literário e da abordagem dialógica, examinaremos criticamente as habilidades e competências prescritas para o ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo será avaliar os potenciais e as lacunas dessas prescrições, questionando se elas tendem a promover uma experiência de leitura rica e complexa ou se correm o risco de incentivar uma prática mais técnica e fragmentada.

Finalmente, a terceira seção, “Do Nacional ao Regional: O Diálogo entre a BNCC e o DCGO no Ensino de Literatura”, se concentrará na relação entre os dois documentos. Por meio de uma análise comparativa, investigaremos em que medida o currículo goiano representa uma efetiva contextualização da norma nacional, incorporando especificidades da cultura e da literatura regionais, ou se configura, predominantemente, como uma replicação da matriz federal. Com este percurso, esperamos oferecer uma contribuição significativa para a compreensão de como as políticas curriculares contemporâneas estão moldando o presente e o futuro do ensino de literatura no estado de Goiás.

2.1. O Documento Curricular para Goiás: Contexto de Elaboração e Estrutura

A análise de um documento curricular regional como o DCGO exige,

primeiramente, sua inserção em um panorama mais amplo das políticas educacionais que o originaram e o informam. O documento goiano não é uma peça isolada; ele é, fundamentalmente, um produto e um interlocutor da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja homologação em 2017 (para o Ensino Fundamental) e 2018 (para o Ensino Médio) representou uma das mais significativas viradas na história recente da educação brasileira. Para compreender o DCGO, portanto, é preciso antes compreender a mudança paradigmática instaurada pela BNCC.

Essa mudança se manifesta, de forma mais evidente, na alteração do próprio status do documento curricular nacional. Até então, a principal referência para as redes de ensino eram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados a partir de 1997. Os PCNs (Brasil, 1998) foram concebidos como um documento orientador, um referencial de qualidade que visava subsidiar e inspirar a elaboração de propostas curriculares locais, mas sem um caráter impositivo. Sua linguagem era a da sugestão, do diálogo, oferecendo caminhos e princípios, mas preservando uma ampla margem de autonomia para estados, municípios e escolas.

A BNCC (Brasil, 2018), por outro lado, nasce com uma natureza distinta. Definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ela se estabelece como um documento normativo, de caráter mandatório para toda a educação básica. Seu propósito é definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver. A mudança não é meramente terminológica: a passagem de um modelo de "parâmetros" para um de "base comum" sinaliza uma transição de uma política de indução para uma política de regulação curricular, com implicações diretas na organização dos sistemas de ensino, na produção de materiais didáticos e, sobretudo, na prática pedagógica em sala de aula.

Essa transição de um paradigma orientador para um normativo reflete uma transformação mais profunda na própria concepção de currículo. Como adverte Soares (2002) ao analisar a intrínseca relação entre linguagem e escola, as políticas curriculares nunca são neutras. Elas são o resultado de disputas políticas e pedagógicas e carregam em si concepções sobre o que é conhecimento válido, sobre como se aprende e sobre qual é o papel da escola na sociedade. A BNCC, nesse sentido, materializa uma visão de currículo que busca maior objetividade, clareza e comparabilidade, estruturando-se a partir de uma lógica de competências e habilidades.

Essa nova arquitetura curricular, que decompõe o conhecimento em unidades de aprendizagem mensuráveis, representa uma nova "tecnologia" de gestão do ensino, como sugere a análise da trajetória histórica das políticas de leitura empreendida por Mortatti (2014). A história dos sentidos atribuídos à leitura na escola, segundo Mortatti (2014), é marcada por uma tensão constante entre uma visão da leitura como prática cultural, complexa e libertadora, e uma visão escolarizada, que busca metodizar e controlar o processo de aprendizagem através de técnicas e procedimentos padronizados. A BNCC, com sua ênfase em uma matriz detalhada de habilidades, arrisca-se a pender para esta segunda vertente, ainda que seu discurso introdutório evoque uma formação integral e crítica.

A própria Magda Soares, em seus escritos sobre as políticas de letramento, já apontava para a complexidade da relação entre a prescrição oficial e o "chão da escola". A forma como um documento curricular é elaborado e a linguagem que ele utiliza revelam muito sobre suas intenções e seus possíveis efeitos. Conforme salienta a autora:

As relações entre Estado e escola, no que se refere à área da linguagem, têm-se configurado fundamentalmente por uma alternância entre propostas de liberdade de ação do professor e propostas de controle de sua ação, e, embora aparentemente contraditórias, ambas têm conduzido a um mesmo resultado: a não-aprendizagem da leitura e da escrita pela maioria da população escolar. (Soares, 2002, p. 147).

Nesse sentido, Soares (2002) afirma que embora anterior à BNCC, lança uma luz profética sobre os desafios que a Base herda e reconfigura. A questão que se coloca é se essa nova forma de normatização, centrada em habilidades, conseguirá superar a dicotomia histórica entre a liberdade que pode levar à desorientação e o controle que pode levar ao engessamento, ou se representará apenas uma nova roupagem para velhos dilemas.

É nesse complexo cenário de transição paradigmática que o Documento Curricular para Goiás (DCGO) (Goiás, 2018) é gestado. Sua elaboração não é um ato isolado de política estadual, mas uma resposta direta à exigência legal imposta pela BNCC de que os sistemas de ensino reelaborem seus currículos em conformidade com a nova norma nacional. O DCGO nasce, portanto, sob o signo da colaboração e da adequação, tendo sido construído a partir de um esforço conjunto que envolveu a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-GO) e a participação de um número significativo de profissionais da educação de todo o estado, que atuaram como

redatores e leitores críticos do documento.

O documento se propõe a ser, ao mesmo tempo, fiel à estrutura e às aprendizagens essenciais definidas na BNCC e sensível às especificidades do contexto goiano. Ele se apresenta como um esforço de tradução e contextualização, buscando mediar a relação entre a norma nacional e a realidade das escolas de Goiás. Essa mediação, no entanto, é um processo delicado e tenso, especialmente no que se refere a áreas do conhecimento como Língua Portuguesa e, mais especificamente, o ensino de literatura.

A estrutura do DCGO para o componente de Língua Portuguesa adota fielmente a arquitetura da BNCC, organizando-se em Campos de Atuação (Jornalístico-Midiático, de Atuação na Vida Pública, das Práticas de Estudo e Pesquisa, e Artístico-Literário) e Práticas de Linguagem (Leitura/Escuta, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica). A literatura, como já apontado, encontra seu espaço privilegiado no Campo Artístico-Literário, definido como o lugar da fruição e da experiência estética. A análise que se seguirá neste capítulo buscará investigar como, dentro dessa estrutura espelhada, o DCGO prescreve o trabalho com o texto literário e se, em seu esforço de contextualização, ele consegue avançar em relação às ambiguidades da matriz nacional ou se acaba por replicar suas tensões.

O processo de construção do DCGO, conforme explicitado em seu próprio texto introdutório, buscou ser democrático e participativo. A metodologia adotada envolveu a formação de equipes de trabalho, a realização de seminários regionais e a disponibilização de versões preliminares para consulta pública, visando garantir que o documento final refletisse não apenas as diretrizes nacionais, mas também as particularidades, os anseios e a experiência acumulada dos educadores goianos. O documento se apresenta, assim, como um esforço de tradução e contextualização, buscando mediar a relação entre a norma nacional, de caráter universalista, e a rica diversidade da realidade sociocultural e educacional de Goiás.

Essa mediação, no entanto, é um processo delicado e tenso, especialmente no que se refere a áreas do conhecimento como Língua Portuguesa e, mais especificamente, o ensino de literatura. A tarefa de contextualizar um currículo normativo nacional implica um duplo movimento: por um lado, garantir a fidelidade às aprendizagens essenciais definidas na Base, para assegurar a equidade educacional; por outro, incorporar as especificidades locais – a história, a cultura, a produção artística e literária da região – para tornar o currículo mais significativo e pertinente

para os estudantes goianos. A análise que se segue buscará investigar como o DCGO equacionou essa dupla exigência em sua estrutura e em suas prescrições para o componente de Língua Portuguesa.

Ao mergulharmos na estrutura do DCGO para o componente de Língua Portuguesa, a primeira constatação é a de uma adesão fiel à arquitetura proposta pela BNCC. O documento goiano adota integralmente a organização baseada em Campos de Atuação, uma inovação que busca aproximar o currículo das práticas sociais de uso da linguagem. Para os anos finais do Ensino Fundamental, esses campos são quatro: Campo Jornalístico-Midiático, Campo de Atuação na Vida Pública, Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa e, o foco de nosso interesse, o Campo Artístico-Literário.

Essa organização representa uma tentativa de superar a tradicional divisão do ensino de língua em três eixos estanques (leitura, escrita e gramática), propondo uma abordagem que integra as diferentes práticas de linguagem em contextos de uso real. Dentro de cada um desses campos, o DCGO, espelhando a BNCC, articula as aprendizagens em torno das quatro Práticas de Linguagem: Leitura/Escuta, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. A ideia subjacente é que o aluno desenvolva suas competências linguísticas de forma integrada, mobilizando diferentes saberes para atuar de forma crítica e competente nas diversas esferas da vida social.

A estrutura se completa com a definição de Objetos de Conhecimento e Habilidades para cada ano. As habilidades, em particular, são o elemento central da prescrição curricular, pois descrevem as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver. Elas são formuladas com um verbo que indica a ação cognitiva a ser realizada (ex: analisar, inferir, comparar), seguido do objeto de conhecimento e de modificadores que especificam o contexto ou o nível de complexidade daquela aprendizagem. Essa estrutura detalhada, que visa dar maior clareza e objetividade ao currículo, é a mesma utilizada pela BNCC, e o DCGO a reproduz com pouquíssimas alterações em sua formatação geral.

Dentro dessa arquitetura curricular, a literatura encontra seu espaço privilegiado e mais explícito no Campo de Atuação Artístico-Literário. Este campo é definido no DCGO, em consonância com a BNCC, como o território da fruição, da experiência estética e do contato com as diversas manifestações da arte e da cultura. Em seu texto introdutório, o documento goiano afirma que, neste campo, busca-se

"possibilitar aos estudantes o contato com as manifestações artísticas e culturais, em especial, a literatura, e o desenvolvimento de habilidades que lhes permitam fruir, valorizar e analisar tais produções" (Goiás, 2018, p. 115, adaptado).

Teoricamente, a criação de um campo específico para a literatura representa um avanço em relação a currículos anteriores, que muitas vezes diluíam o texto literário em meio a outros gêneros textuais. Ao demarcar um espaço próprio, o DCGO parece reconhecer a especificidade do discurso literário e a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize sua dimensão estética e formativa, e não apenas sua função instrumental de ensinar a ler ou a escrever. As práticas de linguagem a serem desenvolvidas neste campo, com destaque para a Leitura/Escuta e a Produção de Textos, visam, respectivamente, a formação do leitor-fruidor e do aluno-autor, que experimenta a criação de seus próprios textos de inspiração literária.

O desafio, no entanto, reside em como essa intenção se materializa nas habilidades prescritas. A centralidade do Campo Artístico-Literário garante que a literatura tenha um lugar de destaque no currículo, mas não assegura, por si só, que a abordagem a ser adotada se alinhará a uma perspectiva de letramento literário crítico e emancipatório. A análise das habilidades específicas é, portanto, o passo fundamental para compreender qual concepção de ensino de literatura o DCGO efetivamente prescreve e quais são os seus potenciais e as suas limitações.

É importante notar, contudo, que a literatura não está confinada exclusivamente ao Campo Artístico-Literário. O próprio DCGO, seguindo a BNCC, prevê uma abordagem transversal, na qual textos literários podem e devem ser mobilizados em outros campos de atuação. Um conto ou um poema, por exemplo, pode ser utilizado no Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa para o desenvolvimento de habilidades de análise crítica; uma crônica literária pode ser trabalhada no Campo Jornalístico-Midiático para discutir a relação entre fato e ficção; e um texto dramático pode ser explorado no Campo de Atuação na Vida Pública para o exercício da oralidade e da argumentação.

Essa possibilidade de trânsito do texto literário entre os diferentes campos é, em tese, um dos pontos positivos da estrutura proposta. Ela reconhece a riqueza e a versatilidade da literatura, que pode servir a múltiplos propósitos pedagógicos. No entanto, essa mesma flexibilidade embute um risco: o de uma nova instrumentalização do texto literário. Se a obra literária for utilizada nos outros campos apenas como um pretexto para o treinamento de habilidades não-literárias –

como a identificação de informações ou a análise de estruturas gramaticais –, corre-se o risco de esvaziar sua especificidade e de negligenciar o trabalho com a fruição e a experiência estética, que deveriam ser o foco principal.

Portanto, o mapeamento da literatura no DCGO revela uma estrutura complexa e ambivalente. Há um espaço central e demarcado para a experiência literária (o Campo Artístico-Literário), mas também há a possibilidade de seu uso transversal, com seus potenciais e riscos. A análise que se seguirá, na próxima seção, se debruçará sobre as habilidades específicas prescritas para o Campo Artístico-Literário, buscando identificar qual concepção de leitura literária prevalece e como ela dialoga com o arcabouço teórico-crítico que fundamenta esta pesquisa.

2.2. A Prescrição do DCGO para a Leitura Literária: Uma Análise Crítica

A análise da estrutura curricular do DCGO revela uma arquitetura complexa, cujas intenções pedagógicas se explicitam de forma mais contundente nas habilidades prescritas para cada ano. É nesse nível de detalhamento que podemos investigar, com maior precisão, que tipo de leitor o documento visa formar e como suas orientações dialogam com o arcabouço teórico-crítico que fundamenta esta pesquisa. Uma leitura atenta das habilidades destinadas ao Campo Artístico-Literário nos anos finais do Ensino Fundamental revela uma proposta ambivalente. Se, por um lado, certas habilidades apontam para o risco de uma abordagem tecnicista, como discutiremos adiante, por outro, é inegável que o documento apresenta avanços significativos ao prescrever competências que, em sua formulação, se aproximam dos ideais do letramento literário.

Uma das habilidades mais potentes nesse sentido é a (EF69LP44), que se repete ao longo do ciclo (6º ao 9º ano) e propõe ao estudante: "Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção". Esta habilidade representa um claro afastamento de uma concepção de leitura literária como mera decodificação ou análise formal. Ao demandar a inferência de "valores" e "visões de mundo", ela convida o aluno a uma leitura que transcende a superfície do texto.

Essa proposta dialoga diretamente com a perspectiva dialógica de Cereja

(2005), que defende uma interação constante entre os polos leitor-obra-mundo. A habilidade (EF69LP44) institucionaliza essa conexão, prescrevendo que o texto literário seja lido como uma prática cultural, um artefato que carrega em si as marcas de seu tempo e que possibilita "múltiplos olhares" sobre a realidade. Ela incentiva uma postura de leitor crítico, que não apenas consome a narrativa, mas que a questiona, investigando os valores que ela veicula e o contexto em que foi produzida. Trata-se de um convite para a "leitura do mundo" através da "leitura da palavra", ecoando a pedagogia de Freire (2011) e alinhando-se a um dos pilares do letramento literário.

Outra habilidade que aponta para um avanço significativo é a (EF89LP33), destinada aos 8º e 9º anos. Ela estabelece como objetivo "Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, [...] dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores". Esta é, talvez, a habilidade que mais explicitamente visa a formação da autonomia leitora, um dos objetivos centrais do letramento literário, conforme formulado por Cosson (2006).

A formulação dessa habilidade se distancia de um modelo passivo de recepção. Ela não pede ao aluno apenas que "leia e compreenda", mas que o faça de "forma autônoma", "selecionando procedimentos", "expressando avaliação" e "estabelecendo preferências". O verbo "aprender", aqui, não se refere a um conteúdo, mas a um processo. O foco recai sobre a constituição de um sujeito-leitor, alguém que não apenas cumpre uma tarefa escolar, mas que constrói uma relação pessoal e crítica com o universo da literatura. Ao valorizar a expressão de avaliações e a formação de um gosto pessoal, o DCGO, seguindo a BNCC, reconhece a dimensão subjetiva da leitura e legitima a voz do aluno no processo.

Essa valorização da autonomia e da subjetividade é fundamental para a promoção da fruição, um elemento chave do letramento literário. A fruição não é um estado de passividade prazerosa, mas uma experiência estética que envolve engajamento, reflexão e apropriação. Como defende Cosson (2006), a escola precisa criar espaços para que o aluno possa vivenciar a leitura como uma experiência significativa, e não apenas como uma obrigação. A habilidade (EF89LP33), ao incentivar a formação de um repertório pessoal e de um juízo crítico, oferece uma ferramenta curricular importante para que o professor possa planejar práticas que

caminhem nessa direção.

A dimensão da partilha, outro pilar do letramento literário, também encontra respaldo em algumas prescrições do DCGO. A habilidade (EF69LP49), por exemplo, propõe "Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo, conversando com os colegas e com o professor sobre as obras lidas ou assistidas, expressando sua própria opinião". Esta habilidade é crucial porque institucionaliza a comunidade de leitores como um espaço de aprendizagem. Ela reconhece que a construção de sentidos não é um ato puramente solitário, mas que se enriquece imensamente na troca, no diálogo e na partilha de experiências de leitura.

Ao prescrever a "conversa" sobre as obras como uma habilidade a ser desenvolvida, o documento valida práticas pedagógicas como as rodas de leitura e os clubes do livro, que Cereja (2005) aponta como essenciais para uma abordagem dialógica. Essa orientação curricular se contrapõe a um modelo de ensino tradicional, no qual o professor detém o monopólio da interpretação e os alunos são meros receptores. A habilidade (EF69LP49) convida a uma inversão dessa lógica, posicionando o aluno como um interlocutor válido, cuja opinião e experiência de leitura são dignas de serem ouvidas e debatidas.

Esse incentivo à partilha é o que permite que a fruição individual se transforme em uma experiência coletiva de letramento. É na comunidade de leitores que as interpretações são confrontadas, os repertórios são ampliados e o gosto pela leitura é contagiado. Cosson (2006) reforça a importância desse momento de socialização da leitura como um passo indispensável para a apropriação do texto literário. Nas palavras do autor:

A partilha do lido é um modo privilegiado de expandir a compreensão, porque nos obriga a formular com maior clareza nossas próprias ideias para apresentá-las ao grupo e, ao mesmo tempo, nos abre para outras leituras que não tínhamos realizado. É nesse movimento dialógico de idas e vindas ao texto e aos outros que vamos nos tornando leitores mais experientes. (Cosson, 2006, p. 55, adaptado).

A presença de uma habilidade como essa no DCGO é, portanto, um indicativo positivo. Ela oferece ao professor o respaldo curricular para dedicar tempo e energia a práticas que, embora nem sempre gerem produtos facilmente mensuráveis, são fundamentais para a constituição de uma relação viva e duradoura do aluno com a literatura. Portanto, a análise das potencialidades do DCGO revela um documento que, em diversas de suas prescrições, busca se alinhar a uma concepção

contemporânea e progressista do ensino de literatura. Habilidades como a (EF69LP44), (EF89LP33) e (EF69LP49) apontam para um horizonte pedagógico que valoriza a leitura crítica, a autonomia do leitor e a dimensão social da experiência literária. Elas representam, no papel, um avanço significativo em relação a um currículo puramente historicista ou formalista, oferecendo ao professor ferramentas para a promoção do letramento literário em suas múltiplas dimensões.

Essas habilidades demonstram que há, na estrutura do DCGO, um espaço para o desenvolvimento de uma prática que enxergue o aluno como protagonista, que valorize o diálogo e que conecte a leitura da obra com a leitura do mundo. O documento parece reconhecer, ao menos em sua formulação, que formar um leitor literário não é apenas ensinar a identificar elementos textuais, mas sim inseri-lo em uma prática cultural que envolve criticidade, subjetividade e interação.

Contudo, a existência dessas potencialidades não elimina as tensões e os riscos presentes na própria estrutura do currículo. A mesma matriz que oferece habilidades com um viés formativo também apresenta outras que podem induzir a uma prática tecnicista e fragmentada. A efetivação dos ideais do letramento literário dependerá, portanto, da forma como essas habilidades serão articuladas na prática pedagógica e da capacidade do professor de priorizar as abordagens que efetivamente promovem a experiência em detrimento do mero treinamento. A análise dessas tensões e riscos será o foco da próxima seção.

Se, por um lado, o Documento Curricular para Goiás apresenta habilidades que apontam para uma concepção ampliada e crítica da formação leitora, por outro, sua própria estrutura, herdada da BNCC, embute tensões e riscos que não podem ser ignorados. A lógica de decompor o complexo ato de ler em uma extensa matriz de habilidades específicas, embora vise à clareza e à objetividade, pode paradoxalmente levar a uma fragmentação da experiência leitora. O perigo reside em uma implementação pedagógica que, na ânsia de "cumprir" o currículo, transforme a aula de literatura em um treinamento de competências isoladas, em detrimento de uma imersão holística e prazerosa no universo da obra.

Essa tensão se torna evidente quando analisamos habilidades de natureza mais técnica e procedimental. A habilidade (EF69LP48), por exemplo, prescreve a necessidade de "Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, ritmo, aliteração etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), sintático (elipse, inversão, hipérbato, etc.) e gráfico-

espacial". Embora o conhecimento desses recursos seja, inegavelmente, parte da competência de um leitor experiente, a ênfase da habilidade na "interpretação dos efeitos" pode facilmente descambar para uma prática de mera identificação e classificação.

O risco aqui é o de um retorno a um ensino formalista, no qual o poema deixa de ser um convite à fruição e à emoção para se tornar um "cadáver" a ser dissecado em sala de aula. A aula de literatura pode se transformar em uma caça a figuras de linguagem, onde o aluno é treinado para encontrar a metonímia ou o hipérbato, mas não é convidado a se deixar tocar pela experiência estética que esses recursos ajudam a construir. A análise, que deveria ser um meio para aprofundar a compreensão e a fruição, torna-se um fim em si mesma, esvaziando o texto de seu potencial de afetar e transformar o leitor.

Essa abordagem tecnicista se distancia significativamente da formação de um leitor fruidor, como defendem autoras como Lajolo e Zilberman (2007). Ao longo de suas obras, ambas insistem que a formação de um vínculo duradouro do jovem com a literatura depende da promoção de uma experiência de leitura que seja, antes de tudo, significativa e prazerosa. Conforme Lajolo e Zilberman (2007) argumentam, a constituição do leitor literário é um projeto de longo prazo que se alicerça na construção de um repertório afetivo e intelectual, e não no domínio de uma terminologia técnica. Uma prática pedagógica que prioriza a análise fria dos mecanismos textuais em detrimento da partilha de emoções e da construção de sentidos corre o risco de criar não leitores, mas analistas de textos que, finda a obrigação escolar, não buscarão a literatura por iniciativa própria.

Outra habilidade que exemplifica essa tensão é a (EF67LP28), que orienta a "Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos [...], identificando a estrutura de organização do texto e a forma de progressão das informações, a partir das pistas fornecidas pelo texto". Novamente, a habilidade em si não é problemática; a compreensão da estrutura textual é parte do letramento. O perigo, contudo, reside na sobreposição de uma lógica de leitura informativa, típica de textos de estudo, à leitura de um texto literário.

Ao colocar em primeiro plano a "identificação da estrutura" e a "progressão das informações", a habilidade pode induzir a uma leitura puramente extrativista, na qual o aluno lê o romance ou o conto com o objetivo de preencher um esquema sobre

"personagens, tempo, espaço e conflito", como se fosse um relatório. Essa abordagem ignora a natureza plurissignificativa e aberta da obra literária, que convida à imersão, à divagação e à descoberta, e não à extração objetiva de "informações". A experiência literária é reduzida a um exercício cognitivo, e a dimensão lúdica e afetiva, tão essencial para a formação do gosto pela leitura, é secundarizada.

A crítica a essa tendência tecnicista e formalista no ensino de literatura não é nova. Cereja (2005), em sua proposta de uma abordagem dialógica, já alertava para os perigos de um ensino que isola o texto em uma análise imanente, desvinculada da experiência do leitor e do mundo. Para ele, a análise dos recursos formais só faz sentido quando serve para iluminar a forma como a obra dialoga com a vida, e não como um exercício de erudição estéril. A insistência em uma abordagem excessivamente analítica, segundo o autor, é uma das principais causas do desinteresse dos alunos pela literatura na escola. Nas palavras de Cereja:

[...] a análise literária, como tem sido praticada na escola, na maioria das vezes afasta o aluno do texto, pois, além de fragmentária, é autoritária e repressora do prazer. [...] Em vez de o texto ser um pretexto para o aluno falar de si e do mundo, o aluno é um pretexto para se falar do texto, ou melhor, para se dissecar friamente o texto. (Cereja, 2005, p. 74).

A crítica de Cereja (2005) é perfeitamente aplicável aos riscos embutidos na matriz de habilidades do DCGO e da BNCC. A estrutura do documento, ao compartimentalizar o ato de ler em competências específicas, pode inadvertidamente incentivar a prática que o autor condena: a de "dissecar friamente o texto". A ênfase em verbos como "identificar", "analisar" e "reconhecer" pode levar a uma pedagogia da resposta correta, onde o professor propõe atividades para verificar se o aluno encontrou o "efeito de sentido" previsto, em vez de criar um espaço para o diálogo e para a construção de interpretações plurais e subjetivas.

Essa tensão entre o discurso que valoriza a fruição – presente na definição do Campo Artístico-Literário – e a prática prescrita em certas habilidades, que pendem para o tecnicismo, revela a complexidade e a ambivalência do documento curricular. Ele parece querer avançar, mas sem abandonar completamente as amarras de um modelo de ensino focado na análise textual.

Em síntese, a análise crítica das habilidades do DCGO para o ensino de literatura revela uma proposta dual. Por um lado, como vimos na seção anterior, há um conjunto de prescrições que apontam para a formação de um leitor autônomo,

crítico e participativo, em consonância com os ideais do letramento literário. Por outro lado, o documento mantém um número significativo de habilidades de viés analítico e procedimental que, se tomadas como o centro da prática pedagógica, podem reforçar um ensino tecnicista e fragmentado, que se distancia da experiência estética e da fruição.

A existência dessa dualidade no próprio texto curricular cria um campo de disputa de sentidos. A efetivação de uma abordagem ou de outra dependerá, em última análise, da leitura, da interpretação e da ação do professor em sua sala de aula. Um professor que compreende a literatura em sua dimensão formativa poderá articular as habilidades mais técnicas como ferramentas a serviço de um projeto maior de letramento. Por outro lado, um professor pressionado por resultados e por avaliações externas pode se sentir compelido a focar apenas no treinamento das habilidades mais facilmente mensuráveis, empobrecendo a experiência literária.

Isso nos leva diretamente à questão da autonomia docente. Se o documento curricular é ambivalente, o papel do professor como intérprete e "tradutor" do currículo se torna ainda mais crucial. A tensão identificada nas habilidades do DCGO não é, portanto, um problema a ser resolvido apenas no papel, mas uma questão a ser enfrentada na práxis pedagógica diária. A forma como o professor irá navegar essa tensão, equilibrando a análise e a fruição, o prescrito e o vivido, será o tema da discussão que se segue.

Uma análise completa das prescrições do DCGO para o ensino de literatura deve se atentar não apenas ao que o documento diz, mas também ao que ele silencia. Um dos silêncios mais significativos e estratégicos do currículo goiano – herdado diretamente da BNCC – diz respeito à definição de um cânone literário. Ao contrário de propostas curriculares mais antigas, que frequentemente apresentavam listas de autores e obras de leitura obrigatória para cada ano, a nova estrutura curricular, focada no desenvolvimento de habilidades, abstém-se de prescrever um repertório textual específico.

Essa decisão de não definir um cânone fechado pode ser interpretada de duas maneiras. Pela ótica mais otimista, esse "silêncio" representa um avanço, um voto de confiança na autonomia docente. Ao não ditar o que ler, mas sim como ler (através das habilidades), o documento abriria um espaço para que o professor, como mediador cultural, selecione as obras que melhor dialoguem com a sua realidade local, com os interesses de sua turma e com seu projeto pedagógico. Seria a

oportunidade de ampliar o cânone escolar, incluindo autores regionais, contemporâneos e representativos da diversidade cultural brasileira, como discutido no capítulo anterior. A escolha do repertório se tornaria, assim, um ato pedagógico fundamental, parte essencial da autoria do professor.

Contudo, uma leitura mais crítica revela que esse aparente espaço de liberdade pode ser, na prática, um vazio preenchido por outras forças reguladoras do currículo. Em um sistema educacional com vastas desigualdades de formação e de condições de trabalho, a ausência de uma orientação clara sobre o repertório pode gerar insegurança e levar à perpetuação de práticas baseadas no acaso ou na simples repetição de um cânone tradicional já cristalizado. O silêncio do DCGO sobre o que ler não garante, por si só, uma prática mais diversa e inovadora. Pelo contrário, ele cria uma lacuna que, no cotidiano da maioria das escolas públicas brasileiras, é preenchida de forma massiva por um outro agente curricular de imensa capilaridade: o livro didático.

É neste ponto que o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) assume um papel central e, por vezes, paradoxal. Se o DCGO não define o cânone, o PNLD, na prática, o faz. Ao selecionar e distribuir milhões de coleções didáticas para todo o país, o programa se torna o principal definidor do repertório literário com o qual a maioria dos alunos e professores terá contato. As editoras, para terem suas obras aprovadas, precisam alinhar suas propostas não apenas às habilidades da BNCC, mas também aos critérios temáticos e literários estabelecidos nos editais do PNLD. O livro didático, portanto, deixa de ser um mero material de apoio para se tornar um currículo em ação, um "tradutor" oficial que interpreta as habilidades da Base e as materializa em uma seleção específica de textos, autores e atividades.

A centralidade do PNLD torna a análise dos materiais didáticos uma etapa crucial para se compreender qual literatura, de fato, chega à sala de aula. O "silêncio" do DCGO sobre o cânone é, na verdade, uma delegação dessa escolha a outra instância da política pública. Por isso, uma pesquisa que se limitasse a analisar apenas o texto do documento curricular seria incompleta, pois ignoraria o principal mediador entre a prescrição e a prática. A investigação sobre as potencialidades e os limites do ensino de literatura a partir do novo arranjo curricular passa, necessariamente, pela análise de como os livros didáticos, em sua tentativa de se adequar à BNCC e ao DCGO, constroem seu próprio cânone, interpretam as habilidades e propõem os percursos de leitura.

Dessa forma, a análise que empreenderemos no próximo capítulo – focada na materialidade das práticas possíveis – se justifica. A investigação de como a política curricular se traduz nos materiais didáticos e a proposição de sequências didáticas alternativas não são um desvio do tema, mas a consequência lógica da análise realizada até aqui. É ao observar como o "vazio" canônico do DCGO é preenchido que poderemos avaliar, de forma mais concreta, os caminhos e descaminhos para a efetivação de um letramento literário crítico e emancipatório na escola goiana.

2.3. Do Nacional ao Regional: O Diálogo entre a BNCC e o DCGO no Ensino de Literatura

A arquitetura do sistema educacional brasileiro, regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê uma articulação entre uma base nacional comum e uma parte diversificada, que deve contemplar as características regionais e locais. A BNCC materializa a parte comum, enquanto os currículos estaduais, como o DCGO, têm a incumbência de construir a ponte entre a norma nacional e a realidade local. Esta seção se dedica a investigar a natureza desse diálogo, por meio de uma análise comparativa direta entre as prescrições da BNCC e do DCGO para o ensino de literatura nos anos finais, a fim de responder à questão: o documento goiano cumpriu seu papel de contextualizar a norma nacional ou se limitou, em grande parte, a replicá-la?

Para empreender essa análise, selecionamos habilidades representativas do Campo Artístico-Literário, cotejando o texto da BNCC com sua correspondente no DCGO. A primeira e mais evidente constatação é a de uma convergência massiva. Em sua esmagadora maioria, as habilidades prescritas no documento goiano são uma reprodução literal, *ipsis litteris*, daquelas apresentadas na Base Nacional Comum Curricular. Essa replicação garante a coerência sistêmica e o alinhamento com a norma federal, mas, ao mesmo tempo, levanta questionamentos sobre o exercício da autonomia curricular do estado.

Essa escolha pela replicação pode ser compreendida, em parte, pelo contexto político de elaboração dos currículos estaduais. Diante da urgência em se adequar à nova norma e da complexidade de se construir um documento do zero, muitos estados optaram por um caminho mais seguro, adotando a matriz de habilidades da BNCC

como o núcleo duro de suas propostas, deixando a contextualização para as orientações textuais ou para a ponta do sistema, ou seja, para o professor. No entanto, essa opção tem implicações diretas na forma como o currículo é percebido e implementado. Ao espelhar quase que integralmente a BNCC, o DCGO corre o risco de ser visto não como uma política educacional genuinamente goiana, mas como um mero anexo burocrático da política federal.

Para ilustrar essa convergência, apresentamos a seguir uma tabela comparativa com algumas das principais habilidades para o ensino de literatura nos anos finais. A análise se concentrará no código alfanumérico e no texto da habilidade, que são os elementos prescritivos centrais.

Tabela 1 – Comparativo de Habilidades de Literatura: BNCC vs. DCGO (Anos Finais)

Habilidade (BNCC)	Texto da Habilidade (BNCC)	Habilidade (DCGO)	Texto da Habilidade (DCGO)
(EF69LP44)	Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários [...].	(EF69LP44-A)	Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários [...].
(EF69LP47)	Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição das personagens, os papéis que assumem no enredo [...].	(EF69LP47-A)	Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição das personagens, os papéis que assumem no enredo [...].
(EF89LP33)	Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos [...].	(EF89LP33-A)	Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos [...].

Fonte: Elaborado pela autora, com base em BRASIL (2018) e GOIÁS (2018). (Obs: Os textos das habilidades foram abreviados para fins de clareza na tabela).

Como a Tabela 1 demonstra, a estrutura do DCGO para o componente de Língua Portuguesa consiste em replicar o código da BNCC, acrescentando um hífen e uma letra (neste caso, "-A") para indicar sua filiação ao documento estadual, mantendo o texto descritor da habilidade virtualmente idêntico. Essa replicação se estende por toda a matriz curricular do Campo Artístico-Literário. As mesmas potencialidades para o letramento crítico e os mesmos riscos de tecnicização que identificamos na análise da BNCC são, portanto, diretamente transpostos para o documento goiano. A crítica de Cereja (2005) a um ensino que pode se tornar uma mera "dissecação fria do texto" permanece igualmente pertinente ao se analisar o DCGO, uma vez que as habilidades que podem levar a essa prática são as mesmas. Em suas palavras:[...] a análise literária, como tem sido praticada na escola, na maioria

das vezes afasta o aluno do texto, pois, além de fragmentária, é autoritária e repressora do prazer. (Cereja, 2005, p. 74).

O DCGO, ao não reelaborar ou contextualizar as habilidades, perde a oportunidade de orientar o professor goiano a superar essa abordagem fragmentária, deixando essa tarefa inteiramente a cargo da interpretação e da formação individual de cada educador. A ausência de divergências significativas no nível das habilidades, que é o cerne da prescrição, aponta para uma contextualização regional ainda tímida, ao menos no que tange à matriz curricular.

Diante da evidência de que o DCGO, no nível prescritivo das habilidades, se limitou em grande parte a replicar a norma nacional, a questão que se coloca é: onde, então, reside o esforço de contextualização prometido pelo documento? A resposta parece estar não nas habilidades em si, mas nos textos de apresentação dos componentes e, de forma mais pontual, na coluna de "Objetos de Conhecimento" e em boxes de sugestão que acompanham a matriz.

Ao longo do texto introdutório do Campo Artístico-Literário, o DCGO faz menções à importância de se valorizar a cultura local e de se trabalhar com a diversidade. No entanto, essas menções são, em sua maioria, genéricas e exortativas, não se traduzindo em diretrizes específicas ou em exemplos concretos que pudessem guiar o professor. O documento afirma a necessidade de contextualização, mas oferece poucas ferramentas para realizá-la. A oportunidade de sugerir autores goianos, de conectar as habilidades com temas do Cerrado ou com as manifestações culturais locais, por exemplo, não é plenamente aproveitada.

Essa constatação nos leva a uma análise crítica sobre o papel do documento goiano. Ao optar por uma replicação quase integral da matriz de habilidades da BNCC, o DCGO cumpre seu papel de alinhamento nacional, mas se mostra insuficiente em sua função de ser um verdadeiro currículo para Goiás. Ele parece depositar a complexa tarefa da contextualização quase que exclusivamente sobre os ombros do professor, sem oferecer-lhe o suporte curricular necessário para tal. A questão que emerge desta análise comparativa é se um documento que se limita a replicar uma matriz nacional, sem um esforço mais robusto de incorporação das especificidades regionais em suas próprias prescrições, pode ser considerado, de fato, um currículo contextualizado, ou se se trata apenas de uma homologação da norma federal com uma roupagem local. A resposta a essa pergunta tem implicações diretas para a

formação da identidade dos estudantes goianos e para a relevância do ensino de literatura em seu processo formativo.

Se a análise comparativa das matrizes de habilidades revela uma convergência quase absoluta entre o DCGO e a BNCC, a investigação sobre o papel do documento goiano como um currículo genuinamente contextualizado deve se aprofundar em outros elementos textuais, como suas introduções, orientações e sugestões. A questão central que emerge é: em que medida o DCGO aproveita os espaços de flexibilidade para incorporar e valorizar a vasta produção cultural e literária de Goiás, conectando o currículo prescrito com a realidade sociocultural dos estudantes do estado?

A importância dessa conexão é um tema central na obra de teóricos da educação brasileira. Ezequiel Theodoro da Silva, em "Leitura e realidade brasileira" (1991), já defendia vigorosamente que o ato de ler na escola só se torna potente e transformador quando estabelece pontes com o universo vivencial do aluno. Para o autor, um ensino desvinculado da realidade concreta do estudante corre o risco de se tornar uma prática estéril, um mero exercício acadêmico sem relevância para a vida. Nas palavras de Silva, a leitura deve ser um instrumento para a decifração crítica do mundo que nos cerca:

A leitura da palavra, para ganhar sentido, necessita estar casada com a leitura da realidade. As palavras lidas têm que dizer respeito às coisas vividas ou, então, a coisas possíveis de serem vividas. Caso contrário, elas se esvaem no vazio de uma atividade escolar meramente formal. (Silva, 1991, p. 23, adaptado).

Transportando essa premissa para a nossa análise, um currículo regional como o DCGO teria, em tese, a missão fundamental de promover esse "casamento" entre a palavra literária e a realidade goiana. A literatura produzida em Goiás – com seus autores, seus temas, suas paisagens e seus dilemas – seria a ponte mais natural e eficaz para conectar os estudantes com o universo mais amplo da literatura brasileira e universal. Autores como Cora Coralina, Bernardo Élis, José J. Veiga, ou mesmo autores contemporâneos que escrevem a partir do Cerrado, oferecem um repertório riquíssimo para um trabalho que parta do familiar para o universal.

Ao perscrutar o texto do Documento Curricular para Goiás em busca dessa contextualização, a constatação é, no entanto, decepcionante. Embora o documento, em seus princípios gerais, afirme a importância de se considerar as "características regionais e locais" (Brasil, LDB, Art. 26º), essa intenção não se materializa de forma

robusta e sistemática nas orientações para o ensino de literatura. O texto do DCGO, ao apresentar o Campo Artístico-Literário, mantém-se em um nível de generalidade muito próximo ao da BNCC, fazendo exortações genéricas à valorização da diversidade cultural, mas sem oferecer ao professor goiano um direcionamento específico sobre como integrar a produção literária local em sua prática pedagógica.

As oportunidades para essa inserção são perdidas em diversos momentos. Na coluna de "Objetos de Conhecimento", por exemplo, onde seria possível sugerir autores ou gêneros específicos do contexto goiano para o trabalho com determinadas habilidades, o documento se limita a replicar as categorias amplas da BNCC, como "relação entre textos" ou "estratégias de leitura". A menção a qualquer autor goiano é praticamente inexistente ao longo de toda a seção dedicada ao Ensino Fundamental. O DCGO fala da importância de se trabalhar com a diversidade, mas não nomeia essa diversidade a partir de seu próprio chão cultural.

Essa ausência representa uma lacuna significativa. Um currículo regional que não valoriza e visibiliza a sua própria produção cultural transmite uma mensagem implícita aos estudantes: a de que a "grande literatura", aquela digna de ser estudada, está sempre em outro lugar – no eixo Rio-São Paulo, na Europa. Isso não apenas empobrece o repertório dos alunos, mas também enfraquece a construção de uma identidade cultural goiana, deixando de reconhecer e legitimar as vozes e as narrativas que emergem de seu próprio território. A literatura, que poderia ser um espelho no qual o aluno se reconhece e a partir do qual lê o mundo, torna-se uma janela que só se abre para paisagens distantes.

A crítica a essa falta de contextualização encontra eco na perspectiva de Cosson (2006) sobre a importância da motivação como etapa inicial de qualquer sequência didática de letramento literário. Para o autor, o engajamento do aluno com a leitura depende fundamentalmente da criação de pontes de sentido entre o texto e sua experiência de vida. Trabalhar com a literatura local seria a estratégia mais eficaz para criar essa motivação inicial, partindo do conhecido para o desconhecido, do regional para o universal. Ao negligenciar essa possibilidade, o DCGO perde a chance de oferecer ao professor uma ferramenta pedagógica poderosa para combater o desinteresse pela leitura, um dos maiores desafios da sala de aula contemporânea.

A ausência de um diálogo mais profundo com a produção literária goiana no DCGO pode ser interpretada, em parte, como um efeito colateral da própria lógica da BNCC. A ênfase da Base na definição de uma matriz de habilidades de caráter

universalista pode ter induzido os elaboradores dos currículos estaduais a focarem seus esforços no alinhamento a essa estrutura, deixando a contextualização em segundo plano ou delegando-a inteiramente à ponta do sistema. Como aponta Magda Soares (2002), políticas curriculares que oscilam entre um controle excessivo (a norma nacional) e uma liberdade desassistida (a ausência de orientação regional) podem gerar um resultado paradoxal de paralisia e não-aprendizagem.

Nesse sentido, o DCGO, ao se abster de um trabalho mais propositivo de seleção e sugestão de um cânone regional, parece depositar a complexa tarefa da contextualização quase que exclusivamente sobre os ombros do professor. Espera-se que o educador, por sua própria iniciativa e a partir de sua formação individual, realize a pesquisa, a seleção e a articulação entre a literatura goiana e as habilidades prescritas no currículo. Embora essa autonomia seja desejável, deixá-la desacompanhada de um suporte curricular que a oriente e a fomenta pode ser insuficiente, especialmente em um sistema educacional com vastas desigualdades de formação e de acesso a recursos. Como afirma Cereja (2005), a construção do diálogo em sala de aula depende também do repertório que o professor mobiliza: A seleção de textos é um dos momentos mais importantes da atividade do professor de literatura. É nessa seleção que ele revela sua concepção de literatura, de homem e de mundo, bem como sua concepção de educação e de ensino. (Cereja, 2005, p. 81).

Ao não oferecer um repertório regional minimamente sugerido, o DCGO deixa de subsidiar o professor nessa tarefa crucial, o que pode levar à perpetuação de práticas descontextualizadas.

Em conclusão, a análise do diálogo entre o nacional e o regional no que tange ao ensino de literatura revela um processo de contextualização ainda tímido e insuficiente por parte do Documento Curricular para Goiás. O documento cumpre seu papel formal de alinhar o estado à norma nacional ao replicar a matriz de habilidades da BNCC, mas falha em sua missão de ser um currículo genuinamente para Goiás. A ausência de uma valorização explícita e sistemática da literatura e da cultura goianas em suas prescrições e orientações representa uma oportunidade perdida de tornar o ensino de literatura mais significativo, relevante e engajador para os estudantes do estado.

Essa constatação reforça a centralidade da autonomia docente, não como uma opção, mas como uma necessidade imperativa para a superação das lacunas do documento. Será na práxis do professor, em sua capacidade de pesquisar, selecionar

e articular criticamente os textos literários com a realidade de seus alunos, que a verdadeira contextualização curricular poderá ocorrer. A questão que emerge desta análise, e que será o fio condutor do próximo capítulo, é: quais caminhos metodológicos e quais posturas pedagógicas podem fortalecer o professor nessa tarefa de transformar a prescrição curricular, seja ela nacional ou regional, em uma prática de letramento literário que seja, de fato, emancipatória e conectada com a vida?

Ao longo deste capítulo, empreendemos uma análise documental do Documento Curricular para Goiás (DCGO), buscando compreender suas prescrições para o ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental. O percurso investigativo, que partiu da contextualização do documento em face da mudança paradigmática imposta pela BNCC, revelou um currículo de natureza complexa e ambivalente. Por um lado, identificamos um conjunto de habilidades com claras potencialidades para a promoção do letramento literário, ao valorizarem a autonomia, a criticidade e a partilha de leituras. Por outro, apontamos para os riscos de uma abordagem tecnicista e fragmentada, inerentes a uma estrutura que, por vezes, prioriza a análise de procedimentos em detrimento da experiência estética e da fruição.

A análise comparativa entre o documento nacional e o regional demonstrou que o DCGO, em sua matriz de habilidades, optou por uma replicação quase integral da BNCC, cumprindo seu papel de alinhamento sistêmico. Contudo, essa opção resultou em uma contextualização regional ainda incipiente, que não explora de forma robusta a riqueza da produção literária e cultural de Goiás como ponte para a formação de leituras significativas. O documento, portanto, ao mesmo tempo que oferece algumas ferramentas para uma prática renovada, perpetua tensões e delega ao professor a complexa tarefa de articular a norma prescrita com a realidade local e com os objetivos mais amplos da formação humana.

Tendo dissecado a prescrição curricular, com seus avanços, suas lacunas e suas ambiguidades, a investigação deve agora se voltar para o campo da ação pedagógica. Se o documento em si é um terreno de disputas e possibilidades, como superá-las na prática? Assim, o próximo capítulo se dedicará a explorar os caminhos práticos – a práxis – para a superação desses desafios, investigando metodologias dialógicas, analisando os limites e as potências da autonomia docente e, por fim,

propondo percursos que possibilitem a efetivação de um ensino de literatura que seja, de fato, significativo, crítico e emancipatório.

CAPÍTULO 3 – DA PRESCRIÇÃO À PRÁXIS: CAMINHOS PARA O ENSINO DE LITERATURA

A análise empreendida no capítulo anterior revelou o Documento Curricular para Goiás (DCGO) como um texto complexo e ambivalente. Se, por um lado, ele incorpora, em alinhamento com a BNCC, um discurso que acena para a formação de um leitor autônomo e crítico, por outro, sua estrutura baseada em uma extensa matriz de habilidades carrega o risco imanente de uma prática pedagógica tecnicista e fragmentada. Demonstrou-se, ainda, que o esforço de contextualização regional se mostrou tímido, delegando ao professor a tarefa crucial de construir as pontes entre a norma curricular e a realidade sociocultural dos estudantes goianos. Diante dessa constatação, emerge com clareza a conclusão de que a efetivação de um ensino de literatura de qualidade dependerá menos da simples aplicação da letra do documento e mais da práxis docente – a ação refletida do professor que interpreta, ressignifica e transforma a prescrição em uma experiência de aprendizagem viva.

Tendo dissecado a política curricular, com seus potenciais e suas lacunas, a investigação se volta agora para o “chão da escola”, o espaço dinâmico onde as teorias pedagógicas e as diretrizes oficiais encontram os desafios concretos do cotidiano. Este capítulo final, portanto, assume um caráter eminentemente propositivo. O objetivo não é mais apenas analisar o que está prescrito, mas explorar os “caminhos” possíveis para a efetivação de uma prática docente que, mesmo inserida em um sistema normativo, consiga promover o letramento literário em sua dimensão mais plena e emancipatória. Trata-se de investigar como a teoria se converte em ação, quais metodologias podem dar corpo a uma pedagogia da fruição e do diálogo, e como o professor, em sua autonomia, pode navegar as tensões e os limites impostos pela realidade escolar para cumprir a missão de formar leitores para a vida.

Para tanto, a jornada argumentativa deste capítulo será estruturada em três momentos complementares, que se movem do ideal metodológico para a realidade prática, culminando na reafirmação do papel da escola. A primeira seção, intitulada “Metodologias para o Letramento Literário: Sequências Didáticas e Abordagens Dialógicas”, se dedicará a explorar o “como fazer”. Analisaremos experiências, metodologias e o uso de recursos, dialogando com as contribuições de Cosson (2006) e Cereja (2005) para apresentar um repertório de práticas que concretizam uma pedagogia focada na experiência e na interação.

Em seguida, na seção “O Chão da Escola: Limites Estruturais e a Potência da Autonomia Docente”, mergulharemos nos desafios reais que tensionam a aplicação dessas metodologias. Aprofundaremos a discussão sobre os limites impostos não apenas pela estrutura física e social da escola, mas também pela pressão de um currículo oculto, materializado no treinamento para avaliações externas como o SAEB e o SAEGO. Em contraponto, discutiremos a potência de uma prática autônoma, inspirada pela “Pedagogia da Autonomia” de Freire (1996), como forma de resistência e ressignificação.

Finalmente, a terceira seção, “A Escola como Espaço de Formação: Constituindo o Leitor Crítico para o Século XXI”, buscará sintetizar a discussão, refletindo sobre o papel insubstituível da escola na constituição do leitor. Articularemos a importância das políticas de acervo, como o PNBE (Brasil, 2014), com a necessidade de uma mediação que transforme a escola em um “porto de passagem”, conforme a metáfora de Geraldi (2003), reafirmando o direito à literatura como um pilar para a formação cidadã nas complexas demandas contemporâneas.

3.1. Metodologias para o Letramento Literário: Sequências Didáticas e Abordagens Dialógicas

A análise dos documentos curriculares, empreendida no capítulo anterior, revelou uma tensão entre o discurso que almeja a formação de um leitor crítico e uma estrutura de habilidades que corre o risco de fragmentar a experiência literária. A superação dessa tensão não reside em negar a importância das habilidades, mas em articulá-las dentro de um percurso pedagógico coeso e intencional. Diante da pergunta “como fazer?”, a sequência didática emerge não apenas como uma metodologia, mas como a principal arquitetura da experiência leitora na sala de aula, uma ferramenta capaz de transformar a prescrição curricular em uma práxis significativa.

Longe de ser um plano de aula engessado ou um mero roteiro de atividades, a sequência didática, conforme conceituada por Cosson (2006) em “Letramento literário: teoria e prática”, é o desenho de uma jornada. Trata-se de um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual ou de um conteúdo específico, que visa guiar o aluno de forma processual até o domínio de certas competências. No ensino de literatura, sua função é organizar a interação entre o leitor e o texto de modo a garantir que a experiência seja a mais

completa e rica possível, superando a superficialidade de uma leitura única e descontextualizada.

A proposta de Cosson (2006) é fundamental porque oferece uma resposta metodológica direta ao problema da fragmentação. Em vez de trabalhar habilidades isoladas em aulas desconectadas, o professor, ao planejar uma sequência didática, cria um fio condutor que une diferentes práticas de linguagem em torno de um objetivo comum: a apropriação de uma obra ou de um conjunto de obras. Essa estrutura permite que o professor organize o tempo e as atividades de forma a contemplar os múltiplos aspectos do letramento literário, desde a motivação inicial até a expansão crítica da leitura. A sequência didática, portanto, não é apenas uma técnica, mas uma concepção de ensino que enxerga a aprendizagem como um processo, e não como um evento pontual.

O modelo de sequência didática básica proposto por Cosson (2006) tornou-se referência por sua clareza e eficácia, estruturando-se em etapas que respeitam o processo cognitivo e afetivo do leitor em formação. A primeira etapa é a motivação. Este é o momento de "preparar o terreno", de despertar a curiosidade e o desejo de ler. O professor pode usar uma música, uma imagem, um debate sobre um tema contemporâneo ou uma pergunta provocadora para conectar o universo da obra com o universo vivencial do aluno, ativando seus conhecimentos prévios e criando um horizonte de expectativas para a leitura que virá.

Segue-se a introdução, na qual o texto é apresentado. Aqui, o professor pode fornecer informações contextuais sobre o autor, o período histórico ou as características do gênero, oferecendo ao aluno as "chaves de entrada" para o texto. É importante, como adverte Cosson (2006), que esta etapa não se transforme em uma aula expositiva que esgote o sentido da obra antes mesmo de sua leitura, mas que funcione como um convite, fornecendo o suporte necessário para uma imersão mais consciente.

O coração do processo é a etapa da leitura. Como já mencionado, não há um único modo de ler. A escolha da modalidade – seja individual, silenciosa, em voz alta, compartilhada, dramatizada – é uma decisão pedagógica crucial que deve levar em conta as especificidades do texto e da turma. O essencial é garantir que este seja um momento de imersão, de contato direto e, na medida do possível, prazeroso com a obra. É o tempo da experiência estética, do encontro primeiro entre o leitor e a palavra literária.

Após a imersão na obra, a sequência avança para a interpretação. Esta é, talvez, a etapa onde a mediação do professor é mais decisiva. Na perspectiva do letramento literário, a interpretação não é a busca por uma "resposta correta" ou pela validação da análise do professor. Pelo contrário, é o momento do diálogo, da construção coletiva e da negociação de sentidos. É o espaço para que os alunos exponham suas dúvidas, suas impressões, suas emoções e suas leituras pessoais, confrontando-as com as de seus colegas. Como afirma Cosson (2006), o objetivo é criar uma comunidade de leitores em sala de aula.

A interpretação de um texto literário não é a decifração de um enigma, mas a formulação de uma hipótese plausível de leitura. E essa hipótese é sempre provisória e passível de discussão. Daí a importância do debate e da partilha de leituras como forma de exercitar e, ao mesmo tempo, ampliar a nossa capacidade de compreensão. (Cosson, 2006, p. 61, adaptado).

Finalmente, a jornada culmina na expansão. Nesta etapa, a leitura transborda os limites do texto e da própria aula de literatura. O objetivo é conectar a obra lida com outros textos (intertextualidade), com outras formas de arte (cinema, música, pintura), com a produção autoral dos próprios alunos e com as grandes questões do mundo contemporâneo. Atividades como a produção de resenhas, a criação de adaptações, a realização de saraus ou a promoção de debates temáticos são exemplos de práticas de expansão. É neste momento que a leitura se concretiza como um ato de "leitura do mundo", como propõe Freire, e a experiência literária se revela em toda a sua potência formativa.

Ao articular essas etapas de forma planejada, a estrutura da sequência didática oferece uma resposta metodológica robusta para a fragmentação apontada na análise da BNCC e do DCGO no capítulo anterior. Ela permite ao professor ir além do simples "treinamento" de habilidades isoladas, integrando-as em um percurso de leitura coeso e com propósito. A habilidade de "analisar a composição das personagens", por exemplo, deixa de ser um exercício mecânico para se tornar uma ferramenta utilizada naturalmente durante a etapa de interpretação. A competência de "inferir valores sociais e culturais" encontra seu lugar ideal na etapa de expansão, ao conectar a obra com o mundo.

Dessa forma, a sequência didática não nega as habilidades prescritas no currículo, mas as ressignifica, colocando-as a serviço de um objetivo maior: a promoção de uma experiência de leitura completa, que engloba a fruição, a análise, a partilha e a crítica. Ela transforma a lógica do "checklist" de habilidades em uma

narrativa de aprendizagem. O professor, ao adotar essa metodologia, deixa de ser um mero executor de prescrições curriculares para se tornar o arquiteto da experiência leitora de seus alunos, garantindo que, ao final do processo, eles não tenham apenas "cumprido" uma habilidade, mas tenham se apropriado da obra de forma significativa e, idealmente, tenham dado mais um passo em sua jornada de constituição como leitores autônomos para a vida.

Se a sequência didática oferece a arquitetura para a experiência leitora, são as práticas dialógicas que preenchem essa estrutura com vida, transformando a sala de aula em um espaço de interação genuína. A mera sucessão de etapas metodológicas não garante, por si só, o engajamento dos alunos. É a qualidade das atividades propostas em cada fase que determinará se o ensino de literatura será um monólogo do professor ou uma polifonia de vozes. A fundamentação para essa abordagem encontra-se na obra "Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura", de Cereja (2005).

Inspirado no pensamento de Mikhail Bakhtin, Cereja (2005) defende que a aprendizagem é um processo fundamentalmente dialógico. Ele propõe uma inversão da lógica tradicional da sala de aula: em vez do aluno ser um pretexto para se "dissecar friamente o texto", o texto deve ser um pretexto para que o aluno possa falar de si, do outro e do mundo. O objetivo, portanto, é promover uma interação constante e dinâmica entre os três polos que constituem o ato de ler: o leitor (com suas experiências e sua subjetividade), a obra (com sua estrutura e suas polissemias) e o mundo (o contexto social, histórico e cultural). A prática pedagógica, nessa perspectiva, deve ser planejada para fomentar essa tripla conversação.

Essa concepção se alinha perfeitamente à estrutura da sequência didática, enriquecendo-a com atividades que valorizam o protagonismo do aluno. Como o próprio Cereja (2005, p. 54) afirma, o conhecimento não é algo a ser transmitido, mas construído na interação: "nessa perspectiva, tanto o professor quanto o aluno são sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, e o conhecimento é construído na interação entre eles, a partir do diálogo que estabelecem com o objeto de estudo". A seguir, detalharemos algumas dessas práticas que materializam a abordagem dialógica nas diferentes etapas de uma sequência de letramento literário.

Uma das práticas mais essenciais para concretizar uma abordagem dialógica, especialmente na etapa de interpretação da sequência didática, são as rodas de leitura e debate. Esta metodologia transforma o ato de ler, muitas vezes individual e

silencioso, em uma experiência eminentemente social e comunitária. Ao organizar os alunos em círculo, o professor quebra a hierarquia da sala de aula tradicional e cria um ambiente que convida à partilha. Nesse espaço, os estudantes são incentivados a expressar suas impressões, suas dúvidas, suas emoções e suas interpretações sobre a obra lida, sem o medo de dar a "resposta errada".

O papel do professor na roda de leitura é o de um mediador qualificado: ele lança perguntas provocadoras, garante que todas as vozes sejam ouvidas, ajuda a conectar as falas dos alunos com elementos do texto e com o contexto mais amplo, mas se abstém de impor sua própria leitura como a única válida. A roda de leitura, assim, torna-se o lugar onde os alunos percebem que um mesmo texto pode gerar múltiplos sentidos, onde aprendem a argumentar para defender suas interpretações e a respeitar as leituras de seus colegas. É a materialização da comunidade de leitores que Cosson (2006) defende, um espaço onde o diálogo enriquece e aprofunda a compreensão individual.

Outra prática de grande valor dialógico é a produção de diários de leitura. Diferentemente de um questionário formal, o diário é um espaço íntimo de conversação do leitor com o texto e consigo mesmo. Ao longo do processo de leitura de uma obra mais longa, como um romance, o aluno é incentivado a registrar, de forma livre, suas expectativas, suas surpresas, os trechos que mais o impactaram, os personagens com os quais se identificou ou que rejeitou. Essa prática torna o aluno mais consciente de seu próprio percurso como leitor, de suas reações e de suas estratégias de construção de sentido. O diário pode, posteriormente, servir como um rico material para a partilha nas rodas de debate, permitindo que o diálogo interno do aluno se abra para o diálogo com a turma.

A produção de resenhas críticas também se configura como uma excelente atividade dialógica, especialmente para a etapa de expansão da sequência didática. Escrever uma resenha desafia o aluno a ir além da simples sinopse da obra. Exige que ele se posicione como um leitor crítico, que avalie o texto, que argumente sobre suas qualidades e problemas, e que o recomende (ou não) a um público leitor. A resenha é, por natureza, um gênero dialógico: ela pressupõe um interlocutor e visa influenciá-lo. Ao produzi-la, o aluno exercita sua voz autoral, organiza suas ideias e participa ativamente da circulação social da literatura.

A viabilidade e a riqueza de tais propostas no contexto da escola pública são amplamente corroboradas por iniciativas do próprio Ministério da Educação. A coleção

"Literatura: ensino fundamental", organizada por Paulino (2009), Cosson e outros especialistas, oferece um vasto repertório de projetos que materializam essa pedagogia dialógica. A publicação, destinada a professores da rede pública, é um testemunho de que é possível, sim, ir além do ensino tradicional. Como defendem os autores, a diversidade de abordagens é fundamental para o engajamento dos estudantes:

Oferecer diferentes modalidades de leitura na sala de aula é fundamental para formar leitores que efetivamente leiam e compreendam o que leem. É preciso que os alunos tenham oportunidade de participar de situações de leitura diversas, em que leiam para diferentes finalidades, diferentes gêneros, individualmente ou em grupo, em voz alta ou silenciosamente. (Paulino et al., 2009, p. 23).

Para além das rodas de leitura, a coleção detalha projetos como a organização de clubes do livro, nos quais os alunos assumem o protagonismo na escolha das obras e na mediação dos debates, e a produção de fanzines, que combinam a crítica literária com a expressão artística e gráfica, permitindo uma apropriação criativa e contestadora das obras lidas. Essas propostas reforçam que o caminho para o letramento literário passa por diversificar as experiências e por dar ao aluno um papel ativo no processo.

O ápice da apropriação dialógica, contudo, talvez se encontre na adaptação de textos literários para outras linguagens. Ao desafiar os alunos a transformar um conto em uma peça de teatro, um poema em um curta-metragem ou um romance em uma história em quadrinhos, o professor os convida a um exercício de interpretação profunda e de recriação autoral. Para realizar essa "tradução", eles precisam não apenas compreender a trama, mas também captar a atmosfera, a psicologia dos personagens e o estilo da obra original, para então pensar em como expressar esses elementos em uma nova linguagem.

Esse processo de adaptação é inerentemente dialógico. Os alunos precisam debater em grupo, tomar decisões estéticas, negociar sentidos e, no final, eles oferecem à comunidade uma nova versão da obra, filtrada por seu olhar e por sua criatividade. Eles deixam de ser meros consumidores de literatura para se tornarem produtores de cultura. Essa prática, que pode ser a culminância de uma sequência didática na etapa de expansão, concretiza de forma exemplar a ideia de Cereja (2005) de que o aluno deve ser um sujeito ativo e não um objeto passivo no processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, todas essas metodologias – rodas de leitura, diários, resenhas, clubes do livro, fanzines e adaptações – compartilham de um mesmo princípio: o de que a formação do leitor literário não ocorre através da transmissão de um conhecimento fechado, mas na construção de um espaço de diálogo. Ao preencher a estrutura da sequência didática com essas práticas, o professor cria as condições para que a sala de aula se transforme em uma verdadeira comunidade de leitores, onde a literatura deixa de ser um componente curricular a ser vencido para se tornar uma experiência viva, partilhada e transformadora.

A efetivação de uma prática pedagógica diversificada e dialógica, contudo, não depende apenas da competência e da intenção do professor; ela está diretamente condicionada a um fator material decisivo: a existência e a qualidade dos recursos didáticos, sendo o principal deles o acesso a um acervo de livros literários rico, plural e atraente. De nada adiantaria planejar sequências didáticas inovadoras sobre a literatura afro-brasileira, organizar um clube do livro com autores contemporâneos ou incentivar a leitura autônoma, se a escola não dispuser das obras que possam dar corpo a esses projetos. A metodologia, por mais bem estruturada que seja, torna-se inócua sem a sua matéria-prima: o livro.

Nesse sentido, as políticas públicas de formação de acervos, implementadas pelo governo federal nas últimas décadas, desempenham um papel central na viabilização do letramento literário em escala nacional. Programas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), embora sua trajetória tenha sido marcada por descontinuidades, representaram um marco histórico. Ao longo de suas edições, o PNBE foi responsável por levar milhões de exemplares de obras literárias de alta qualidade para as bibliotecas das escolas públicas de todo o país, muitas das quais possuíam acervos pífios ou inexistentes. A seleção das obras, realizada por comissões de especialistas, buscava garantir não apenas a excelência literária, mas também a diversidade de gêneros, temas e autores, em um esforço para ampliar o cânone escolar e oferecer aos alunos um panorama mais representativo da produção literária brasileira e mundial.

Mais recentemente, a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), instituída pela Lei nº 13.696 de 2018, busca consolidar e dar perenidade a essas ações. A PNLE (Brasil, 2018) reafirma a leitura e a escrita como um direito de todos e estabelece como um de seus objetivos a "universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas". Tais políticas, ao equiparem as escolas com

acervos de qualidade, criam a condição material indispensável para que o professor possa exercer sua autonomia e aplicar as metodologias dialógicas discutidas anteriormente. Um professor só pode ser verdadeiramente autônomo na escolha dos textos que irá trabalhar se ele tiver, de fato, o que escolher.

A existência de um acervo literário diversificado na escola, fruto desses programas, potencializa o trabalho docente e a formação do leitor de maneiras concretas e profundas. Primeiramente, ele amplia radicalmente as possibilidades da autonomia do professor. O educador deixa de ser refém de um único livro didático ou de uma lista canônica restrita e passa a ter à sua disposição um universo de textos. Ele pode, por exemplo, selecionar um romance juvenil que dialogue diretamente com as inquietações de sua turma do 8º ano, propor a leitura de contos de um autor indígena para cumprir as exigências legais e ampliar o repertório cultural dos alunos, ou organizar um projeto de leitura de poemas concretos, explorando as relações entre palavra e imagem. O acervo é o que permite que o professor seja, de fato, o curador da experiência literária de seus estudantes.

Em segundo lugar, a diversidade de obras potencializa a formação do leitor individual, pois permite a construção de percursos de leitura personalizados. Como aponta Cosson (2006, p. 33), "a diversidade de textos é importante porque ajuda a despertar e a manter o interesse dos alunos, uma vez que eles podem encontrar com maior facilidade algo que lhes diga respeito mais diretamente". Em uma sala de aula com um acervo rico, um aluno pode se encantar por narrativas de ficção científica, enquanto outro se descobre leitor de crônicas e um terceiro, de histórias em quadrinhos. O professor, como mediador, pode incentivar essas escolhas, ajudando cada estudante a construir sua própria identidade leitora, o que é fundamental para a formação do hábito de ler para a vida.

Dessa forma, fica evidente que as dimensões metodológica e material do ensino de literatura são interdependentes. Não há prática inovadora sem recursos, assim como não há recurso que, por si só, garanta a aprendizagem. A análise empreendida nesta seção nos permite, portanto, concluir que o caminho ideal para a efetivação do letramento literário na escola reside na combinação de três fatores essenciais: uma metodologia estruturada, como a sequência didática, que organize o percurso de leitura; o preenchimento dessa estrutura com práticas dialógicas, que promovam a interação e o protagonismo do aluno; e a alimentação constante dessas práticas por um acervo literário rico e diversificado, que possibilite a escolha, a

descoberta e a fruição. É a articulação desses três pilares que pode transformar a prescrição curricular em uma práxis pedagógica verdadeiramente formadora.

3.2. O Chão da Escola: Limites Estruturais e a Potência da Autonomia Docente

A proposição de metodologias dialógicas e a valorização de acervos diversificados, como discutido na seção anterior, desenham um horizonte pedagógico ideal para a promoção do letramento literário. Contudo, a efetivação dessas práticas no cotidiano escolar se choca, frequentemente, com uma série de limites estruturais e culturais que constituem o que aqui denominamos de "o chão da escola". Ignorar esses desafios seria incorrer em um idealismo ingênuo, que desconsidera as condições reais de trabalho do professor e as complexas dinâmicas que atravessam a instituição escolar. A práxis pedagógica não ocorre em um vácuo, mas em um terreno repleto de obstáculos que precisam ser nomeados e compreendidos.

O primeiro conjunto de limites é de ordem estrutural. A realidade de muitas escolas públicas brasileiras impõe barreiras concretas à implementação de práticas mais inovadoras. As turmas numerosas, por exemplo, com trinta, quarenta ou mais alunos, dificultam imensamente a realização de um acompanhamento individualizado da leitura ou a mediação de um debate qualificado em uma roda de conversa. O professor, dividido entre tantas vozes e necessidades, luta para conseguir dar a atenção que cada estudante mereceria.

Somado a isso, há a questão do tempo. A sobrecarga de trabalho docente, com jornadas duplas ou triplas e um número excessivo de turmas, comprime drasticamente o tempo disponível para o planejamento. Uma sequência didática bem elaborada, que envolva pesquisa de textos, criação de atividades diversificadas e preparação de materiais, demanda um tempo de que o professor, muitas vezes, não dispõe. A falta de horas de planejamento remuneradas e adequadas acaba por empurrar o educador para soluções mais rápidas e padronizadas, como a simples reprodução das atividades do livro didático, mesmo que ele reconheça as limitações dessa abordagem.

A própria infraestrutura escolar representa outro limite significativo. Mesmo com a chegada de acervos via programas governamentais, muitas escolas ainda sofrem com a precariedade de suas bibliotecas. A ausência de um bibliotecário ou de um professor responsável pelo espaço, horários de funcionamento restritos que

coincidem com os das aulas e a falta de um ambiente acolhedor para a leitura transformam a biblioteca de um centro vivo de cultura em um mero depósito de livros. O acesso ao acervo, que seria a condição material para a autonomia, torna-se, assim, burocrático e desestimulante.

Para além dos limites estruturais da escola, o professor de literatura se depara com um desafio cultural ainda mais amplo e difuso: a transformação das práticas de leitura na sociedade contemporânea. O ensino de literatura hoje acontece em um ecossistema midiático radicalmente diferente daquele para o qual as práticas escolares tradicionais foram concebidas. A competição da leitura do livro literário com as mídias digitais – redes sociais, plataformas de streaming, jogos online – é uma realidade inegável.

Como aponta Marisa Lajolo em "Literatura: leitores & leitura" (2001), a escola não detém mais o monopólio da formação de leitores nem da circulação de narrativas. Os jovens estão imersos em um fluxo constante de informações e de entretenimento que é rápido, fragmentado e altamente interativo. Diante disso, a leitura de um romance, que exige tempo, silêncio, concentração e um engajamento prolongado, pode parecer, para muitos deles, uma atividade lenta e pouco atraente. A dificuldade não está, necessariamente, na capacidade de ler, mas na disposição de se dedicar a uma prática que opera em uma temporalidade e em uma lógica distintas das que dominam seu cotidiano. Lajolo (2001) destaca que a questão não é demonizar as novas mídias, mas compreender o novo lugar da leitura literária nesse cenário:

O universo da leitura e dos leitores extrapolou os livros e as bibliotecas [...] e instalou-se em diferentes e novos suportes, alguns dos quais radicalmente diferentes do livro impresso. A escola, no entanto, continua a se comportar como se nada disso existisse, ou então a encarar estas outras modalidades de leitura como inimigas a serem vencidas. (Lajolo, 2001, p. 15, adaptado).

A reflexão de Lajolo (2001) nos convida a superar a visão nostálgica de um "leitor ideal" e a enfrentar o desafio de dialogar com o leitor real do século XXI. Isso implica não apenas repensar as metodologias, mas também a própria seleção de textos, buscando obras que possam estabelecer pontes com o universo cultural e midiático dos jovens.

Outro desafio cultural significativo, intrinsecamente ligado à desigualdade social brasileira, é a falta de capital cultural literário de muitos estudantes. Conforme a análise de Abreu (2006), apresentada no primeiro capítulo, a cultura letrada no Brasil sempre esteve associada a um marcador de classe. Muitos alunos chegam à escola

sem uma vivência familiar com o livro e a leitura literária, o que torna o primeiro contato com o cânone escolar ainda mais árduo.

Quando um professor propõe a leitura de um clássico do século XIX, ele está lidando com uma turma extremamente heterogênea. Alguns poucos alunos podem ter um repertório familiar que os ajude a navegar pela linguagem e pelos referentes da obra. A grande maioria, no entanto, pode se sentir completamente alheia àquele universo, gerando sentimentos de incapacidade e de não pertencimento. A escola, ao não reconhecer e não trabalhar a partir dessa diversidade de repertórios, acaba por reforçar a exclusão que deveria combater. O desafio para o professor é, portanto, imenso: como construir as pontes necessárias para que todos os alunos, independentemente de seu capital cultural prévio, possam se sentir acolhidos e capazes de participar da experiência literária?

Nomear esses limites – estruturais, temporais, culturais e sociais – não é um exercício de pessimismo, mas um ato de realismo pedagógico. A compreensão desses desafios é o primeiro passo para se pensar em possibilidades de superação. Se, por um lado, eles evidenciam a complexidade da tarefa do professor de literatura, por outro, eles também reforçam a necessidade de uma prática docente que seja crítica, criativa e, acima de tudo, autônoma. É na capacidade do professor de, mesmo diante de um "chão da escola" repleto de obstáculos, criar brechas e construir caminhos alternativos que reside a potência de uma educação verdadeiramente transformadora.

Para além dos limites estruturais e culturais já discutidos, a prática do professor de literatura no "chão da escola" é tensionada por uma força curricular talvez ainda mais poderosa e diretiva do que a própria BNCC ou o DCGO: o currículo oculto das avaliações externas. Em um sistema educacional cada vez mais orientado pela lógica da accountability e pela medição de resultados, exames em larga escala como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em nível nacional, e o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), em nível regional, exercem uma influência massiva sobre o que acontece na sala de aula. Embora não sejam, em teoria, o currículo em si, na prática, eles se tornam o currículo real para muitas escolas, moldando o planejamento, as metodologias e, consequentemente, a própria concepção de ensino e aprendizagem.

Essa influência se manifesta de forma particularmente problemática no ensino de literatura. A pressão por bons resultados nos rankings e no Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que utiliza as notas do SAEB, gera um fenômeno conhecido como "estreitamento curricular" (teaching to the test). As escolas e os professores, sentindo-se cobrados pela gestão e pelas secretarias de educação, passam a focar seu trabalho naquilo que é explicitamente avaliado pela prova. Conteúdos e práticas que não são facilmente mensuráveis por itens de múltipla escolha, como a fruição estética, o debate aberto e a produção criativa, acabam sendo relegados a um segundo plano, vistos como "luxos" que não contribuem diretamente para o aumento da nota.

Essa dinâmica cria um paradoxo: enquanto o discurso oficial do DCGO e da BNCC fala em formação integral, empatia e letramento crítico, a prática cotidiana é cada vez mais dominada pela lógica instrumentalista das avaliações. O professor se vê em um dilema: deve seguir os ideais formativos propostos no currículo, que são de difícil mensuração, ou deve focar no treinamento de habilidades específicas que garantirão um bom desempenho dos alunos na prova? Para muitos, a pressão do sistema torna essa uma escolha quase inexistente, empurrando a prática pedagógica para a segunda opção.

A análise crítica da lógica dessas avaliações revela uma incompatibilidade fundamental com os pressupostos do letramento literário. Os exames como o SAEB e o SAEGO, por sua própria natureza padronizada e de aplicação em massa, operam a partir de uma matriz de descritores, que são versões simplificadas e operacionalizadas das habilidades curriculares. A leitura, nesse modelo, é fragmentada em competências isoláveis, como "Localizar informação explícita", "Inferir uma informação implícita" ou "Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de um recurso expressivo".

O formato predominante é o de itens de múltipla escolha, que exigem do aluno a identificação de uma única resposta correta entre as alternativas. Essa estrutura é, em sua essência, contrária à natureza polissêmica e aberta do texto literário. A experiência de letramento literário, como defendem Cosson (2006) e Cereja (2005), floresce no diálogo, na pluralidade de interpretações, na construção de sentidos que são, por definição, subjetivos e múltiplos. A prova, ao contrário, exige uma leitura convergente, que busca a validação de uma única interpretação possível – aquela prevista pelo elaborador do item.

Além disso, para viabilizar a aplicação, as avaliações externas recorrem sistematicamente à leitura de fragmentos. Os alunos raramente são expostos a um

conto ou poema em sua integralidade, mas a excertos descontextualizados, que servem apenas como suporte para a verificação de uma habilidade pontual. Essa prática descaracteriza completamente a experiência literária, que pressupõe a imersão na obra, o acompanhamento do desenvolvimento do enredo, a construção da atmosfera e a relação com o todo. A leitura de fragmentos transforma a obra de arte em um mero "texto-suporte", um pretexto para um exercício cognitivo, o que se distancia radicalmente da pedagogia da fruição e da experiência estética defendida por teóricas como Regina Zilberman (2008).

O ápice desse processo de engessamento e instrumentalização do ensino de literatura se materializa nos materiais didáticos apostilados, criados especificamente para o treinamento dos alunos para essas avaliações. Programas como o "Revisa", ou outros similares adotados por redes de ensino, representam a mais explícita tradução do currículo oculto da testagem. Esses materiais, muitas vezes, já vêm com um cronograma fechado, com "aulas prontas" que consistem em uma breve exposição teórica seguida por uma longa lista de simulados, com itens nos mesmos moldes das provas oficiais.

Ao analisar esses materiais, percebe-se claramente a redução do ensino de literatura. O foco recai quase que exclusivamente sobre as habilidades que são mais frequentemente cobradas nas provas: a identificação de figuras de linguagem, a diferenciação entre gêneros literários e a localização de informações em pequenos textos. O trabalho com a leitura integral de obras, o debate, a produção de textos autorais e a conexão da literatura com outras artes são praticamente inexistentes. O objetivo não é formar um leitor, mas treinar um "resolvedor de itens". A literatura, nesse contexto, perde toda a sua dimensão formativa, cultural e estética, e se torna um conteúdo a ser memorizado para "passar na prova".

Essa abordagem cria uma dissonância cognitiva e afetiva no aluno. A escola lhe diz, através do discurso oficial, que ler é importante e prazeroso, mas, na prática diária, a experiência que lhe é oferecida é a de uma leitura fragmentada, técnica e avaliativa. A crítica à "cultura da testagem" e seus efeitos perversos no currículo é um tema recorrente na literatura educacional. Como aponta a pesquisadora em avaliação, Alicia Bonamino, a avaliação externa, quando se torna o centro do processo pedagógico, deixa de ser um instrumento de diagnóstico para se tornar o próprio currículo, empobrecendo a experiência de aprendizagem. A discrepância entre os objetivos humanistas do DCGO e a prática fomentada por esses materiais é gritante.

Enquanto o documento curricular acena para a formação de um leitor crítico e empático, os materiais de treinamento para o SAEGO/SAEB promovem uma leitura utilitarista e focada em resultados.

O impacto dessa cultura da testagem sobre a autonomia docente é devastador. O professor, mesmo que possua uma formação sólida e deseje trabalhar a literatura de forma mais ampla e significativa, vê-se pressionado por todos os lados a adotar as apostilas e os simulados. A gestão escolar cobra os resultados, os pais se preocupam com o desempenho nas provas e os próprios alunos, já imersos nessa lógica, podem resistir a atividades mais abertas e reflexivas, perguntando: "Isso vai cair na prova?".

Nesse cenário, a autonomia do professor para selecionar textos, para criar seus próprios projetos e para adaptar o currículo à realidade de sua turma fica severamente comprometida. Ele é levado a se tornar um "aplicador de apostilas", um técnico que treina seus alunos para um exame, em vez de um mediador que os introduz no rico e complexo universo da cultura literária. O "chão da escola", portanto, revela-se um terreno ainda mais árido do que os limites estruturais poderiam sugerir. Ele é dominado não apenas pela falta de recursos, mas pelo excesso de um controle curricular que se manifesta de forma sutil e poderosa através da pressão por resultados em avaliações externas.

Compreender a força desse currículo oculto é fundamental para a presente pesquisa. Ele evidencia que a superação dos desafios para a efetivação do letramento literário não passa apenas pela elaboração de melhores metodologias, mas também por uma postura crítica e resistente do professor. É na capacidade do educador de, mesmo dentro desse sistema, criar brechas de liberdade, de negociar com as pressões e de garantir espaços para a leitura fruidora e para o diálogo, que reside a potência de uma prática docente verdadeiramente autônoma. Essa autonomia, como veremos a seguir, não é uma concessão do sistema, mas uma conquista diária, fundamentada em uma sólida concepção pedagógica e em um compromisso ético-político com a formação integral dos estudantes, como nos ensina Paulo Freire.

Diante de um "chão da escola" marcado por limites estruturais, desafios culturais e pela pressão de um currículo oculto orientado para a testagem, a perspectiva de uma prática pedagógica transformadora poderia parecer uma utopia inalcançável. Se o tempo é escasso, as turmas são numerosas e o sistema cobra o treinamento para provas, qual espaço resta para a autonomia, para a criatividade e

para um ensino de literatura que vise a formação humana? É precisamente neste ponto de tensão que a figura do professor se revela não como uma peça na engrenagem, mas como o agente capaz de criar fissuras e possibilidades. A resposta a esse cenário de engessamento não está em uma nova metodologia milagrosa, mas em uma postura docente fundamentada no que Paulo Freire, em sua obra "Pedagogia da autonomia" (1996), define como uma práxis educativa consciente e eticamente comprometida.

Segundo Poletto e Almeida (2023, p.121)

Paulo Freire via o espaço de ensino como mecanismo de transformação social. A sala de aula é ambiente que transforma vidas, nela, a educação acontece; leva o educando à consciência crítica, de modo a superar o senso comum.

Para Freire, a autonomia não é uma concessão do sistema, um "espaço" que a gestão escolar ou o currículo "permitem" ao professor. A autonomia é, antes de tudo, uma conquista, uma postura ética e política que o educador constrói em sua prática diária. Não se trata de uma liberdade absoluta para "fazer o que quiser", mas da capacidade amadurecida de tomar decisões pedagógicas fundamentadas, de refletir criticamente sobre a própria prática e de se posicionar como sujeito da sua ação educativa, e não como mero objeto de prescrições externas.

Nesse sentido, o professor autônomo é aquele que se recusa a ser um simples "aplicador de apostilas" ou um "treinador de itens". Ele compreende as pressões do sistema, mas não se submete passivamente a elas. Ele lê o currículo prescrito – seja a BNCC, o DCGO ou o material do "Revisa" – não como um texto sagrado, mas com um olhar crítico, questionando: "A quem serve esta habilidade? Que concepção de leitura está por trás deste exercício? Como posso usar esta prescrição a serviço de um objetivo maior, que é a formação crítica e sensível dos meus alunos?". A autonomia, portanto, começa com a recusa da ingenuidade e com o exercício constante da reflexão crítica.

Essa postura autônoma se materializa nos "saberes necessários à prática educativa", detalhados por Freire (1996). Não são saberes puramente técnicos, mas um conjunto de conhecimentos e atitudes que sustentam uma práxis libertadora. O professor autônomo, por exemplo, sabe que "ensinar não é transferir conhecimento", mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Isso implica abandonar a postura de mero expositor de conteúdos para se tornar um

mediador, um provocador de diálogos, alinhando-se à perspectiva dialógica de Cereja (2005) que discutimos.

Outro saber essencial é o respeito aos saberes dos educandos. O professor autônomo, inspirado por Freire, busca conhecer a "leitura de mundo" de seus alunos. Ele entende que os jovens chegam à escola com um rico repertório cultural, ainda que não seja o repertório letrado tradicional. Em vez de ignorar ou desvalorizar a cultura do funk, dos animes, dos games ou do slam, ele busca criar pontes entre esse universo e o da literatura canônica, tornando a leitura literária mais significativa e relevante. A escolha de um poema de um autor da periferia para dialogar com um clássico do Romantismo, por exemplo, é um ato de autonomia que respeita o saber do aluno e potencializa a aprendizagem.

É a partir dessa postura de respeito e de reflexão crítica que o professor se torna capaz de criar o que Freire chamava de "inéditos viáveis". Diante de uma realidade que parece "determinada" e sem saída (o "limite"), o educador autônomo, pela sua práxis, consegue vislumbrar e construir uma possibilidade nova, que ainda não existia (o "inédito"). Um "inédito viável" na aula de literatura pode ser a criação de um clube do livro no contraturno, a organização de um sarau que ocupe o pátio da escola, ou a simples decisão de dedicar quinze minutos de cada aula à leitura livre e silenciosa, "roubando" esse tempo da pressão do currículo formal. São pequenas brechas de liberdade, atos de resistência poética e pedagógica que garantem que a experiência formativa não seja completamente sufocada pela lógica instrumental. Freire nos lembra da dimensão ética dessa escolha: A questão que se coloca a nós é a de, aproveitando a abertura, lutar eticamente para que a necessária avaliação não se reduza a um puro treinamento, pragmaticamente feito, de educandos, visando a resultados eficientistas (Freire, 1996).

A citação de Freire é lapidar: a autonomia se manifesta na luta ética para que a avaliação (e, por extensão, o currículo) não se reduza a um mero treinamento. O professor autônomo é aquele que, mesmo precisando preparar seus alunos para o SAEGO, não permite que sua pedagogia se resuma a isso. Ele pode, por exemplo, usar a análise de um item da prova como ponto de partida para um debate mais profundo sobre a obra fragmentada, ou pode, após uma bateria de simulados, dedicar uma aula inteira à leitura fruidora de poemas, como um ato de "desintoxicação" pedagógica.

Essa autonomia, contudo, não é um ato heroico e solitário. Ela se fortalece na coletividade. A construção de uma prática autônoma e resistente ganha força quando os professores de uma mesma escola partilham suas angústias, trocam experiências e planejam, em conjunto, estratégias para equilibrar as demandas do sistema com os objetivos de uma educação libertadora. Os espaços de planejamento coletivo, como as reuniões pedagógicas, podem se tornar lugares de fortalecimento dessa autonomia, em vez de meros momentos de repasse de informações.

Em suma, a autonomia docente, na perspectiva freireana, é a resposta mais potente aos limites impostos pelo "chão da escola". Ela não é uma negação ingênua das dificuldades, mas a afirmação de que, mesmo em condições de opressão, a práxis humana é capaz de criar espaços de liberdade. Para o ensino de literatura, isso significa que a sobrevivência de uma abordagem crítica, dialógica e focada no letramento literário não depende de uma mudança milagrosa no sistema, mas da decisão diária de cada educador de se posicionar como sujeito de sua prática, de refletir sobre suas escolhas e de lutar, eticamente, para garantir que suas aulas sejam, acima de tudo, um espaço de humanização.

3.3. A Escola como Espaço de Formação: Constituindo o Leitor Crítico para o Século XXI

Ao final deste percurso, que partiu dos fundamentos teóricos, atravessou a análise da política curricular e mergulhou nos desafios da práxis docente, emerge com clareza o papel insubstituível da escola na constituição do sujeito leitor. Apesar de seus limites estruturais e das pressões externas, a instituição escolar permanece como o espaço privilegiado para a democratização do acesso à cultura letrada e para a mediação sistemática da experiência literária. Para sintetizar essa função essencial, recorreremos à potente metáfora proposta por João Wanderley Geraldi em sua obra "Portos de passagem" (2003).

Geraldi (2003) nos convida a repensar a escola, abandonando a imagem de um "terminal" para abraçar a de um "porto". A escola-terminal é aquela que se vê como um ponto de chegada, um lugar onde o conhecimento é depositado, onde os conteúdos são entregues e onde o processo se encerra com a certificação. O aluno, nesse modelo, é um passageiro passivo, que desembarca ao final da jornada com uma bagagem de informações a serem guardadas. A escola-porto, ao contrário, é um

lugar de trânsito, de equipagem, de preparação para a viagem. Ela não é o destino final, mas o ponto de partida. Como afirma Geraldí, em um porto, os viajantes não apenas chegam, mas fundamentalmente partem para novas e desconhecidas navegações.

Transportando essa metáfora para o ensino de literatura, a escola-porto é aquela que compreende que sua missão não é "entregar" aos alunos um conjunto fechado de obras canônicas ou uma lista de interpretações corretas. Sua função é equipar os jovens navegantes com as ferramentas necessárias para que eles possam, autonomamente, explorar o vasto e infinito oceano da literatura. As aulas de literatura, nesse sentido, são o cais onde os alunos aprendem a ler as "cartas de navegação" (os códigos do discurso literário), a manejar os "instrumentos" (as estratégias de leitura e interpretação) e a traçar suas próprias rotas.

O principal equipamento que a escola-porto oferece a esses jovens navegantes é precisamente o letramento literário. Ao promover sequências didáticas que valorizam a fruição, o diálogo e a crítica, a escola está, na prática, ensinando o aluno a ser um viajante autônomo. O professor, nesse cenário, deixa de ser o "capitão" que dita o rumo para se tornar o "navegador experiente" que partilha seus mapas, aponta as constelações, mas incentiva cada aluno a assumir o timão de sua própria embarcação.

Segundo Poletto e Almeida (2025, p.206) "o educador precisa posicionar-se como alguém que aprende com o educando e que, junto a ele, interpreta a realidade e busca alternativas".

Essa concepção de escola como um espaço de partida e de empoderamento dialoga diretamente com a pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1996), pois se fundamenta na crença na capacidade do educando de se tornar sujeito de seu próprio processo de aprendizagem. A escola não deve pretender esgotar o universo da literatura, o que seria impossível e indesejável, mas sim acender no aluno o desejo pela viagem e dar-lhe a confiança para navegar por conta própria. Como Geraldí (2003, p. 11) poeticamente descreve, o trabalho na escola é sobre preparar para o que vem depois: "os portos apenas preparam as partidas. E as partidas inauguram as travessias".

Portanto, o papel da escola na constituição do leitor não é o de formar um especialista em literatura, mas o de inaugurar travessias. É o de garantir que, ao final da educação básica, o aluno não veja a literatura como um território escolar a ser

abandonado, mas como um oceano de possibilidades a ser continuamente explorado ao longo da vida. Uma prática pedagógica que se paute por essa visão transforma radicalmente seu objetivo: o sucesso não é mais medido pela quantidade de autores que o aluno memorizou, mas pela sua disposição e competência para, ao sair da escola, continuar a jornada de leitura por si mesmo. Ao se constituir como um "porto de passagem", a escola cumpre sua função mais nobre: a de formar leitores para a vida, e não apenas para a prova.

Ao conceber a escola como um "porto de passagem" que equipa os alunos para a vida, a discussão sobre o ensino de literatura transcende os limites de uma questão puramente disciplinar ou pedagógica e adentra o campo da formação para a cidadania. Em um século XXI marcado pela complexidade, pela velocidade da informação e por profundas crises sociais e políticas, a constituição de um leitor crítico e reflexivo deixa de ser um ideal humanista para se tornar uma necessidade urgente. É neste ponto que a tese de Antonio Candido (2004), em "O direito à literatura", ressoa com uma força ainda maior, devendo ser reafirmada como o pilar que sustenta a relevância social do trabalho com a literatura na escola.

As demandas contemporâneas impõem aos indivíduos desafios cognitivos e éticos sem precedentes. Vivemos imersos em um ecossistema midiático saturado de fake news, discursos de ódio e narrativas simplistas que fomentam a polarização e erodem a capacidade de diálogo. Nesse cenário, a competência para analisar criticamente um discurso, para identificar suas intenções, para perceber suas ambiguidades e para diferenciar fato de opinião torna-se uma ferramenta essencial para a sobrevivência democrática. E a leitura literária é, talvez, o treinamento mais sofisticado para o desenvolvimento dessa competência.

Ao nos confrontar com a linguagem em sua máxima potência – polissêmica, metafórica, irônica –, a literatura nos ensina a desconfiar de sentidos únicos e a navegar na complexidade. Ao nos apresentar personagens ambíguos e conflitos sem soluções fáceis, ela nos educa para a empatia, para a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro e de compreendermos perspectivas diferentes das nossas. Em um mundo que tende ao maniqueísmo, a literatura nos lembra que a condição humana é feita de nuances, de contradições, de luz e de sombra. A formação de um leitor literário é, portanto, a formação de um antídoto contra a superficialidade e o fanatismo.

Por tudo isso, a luta por um ensino de literatura de qualidade na escola pública não é uma luta corporativa ou meramente acadêmica. É uma luta pelo direito

de nossos estudantes a uma humanidade mais plena e a uma cidadania mais ativa. Negar-lhes o acesso a uma experiência literária rica e diversificada, reduzindo o ensino a um treinamento técnico para avaliações padronizadas, é privá-los de uma ferramenta fundamental para ler e transformar o mundo. É, como diria Candido (2004), uma forma de mutilação. A formação de um leitor crítico, empático e reflexivo, como a que a literatura pode proporcionar, não é, portanto, um luxo curricular, mas uma condição indispensável para a saúde da democracia e para a plena realização humana.

É aqui que a práxis docente, com todos os seus desafios, revela sua função mais nobre. A escola, ao lutar por uma prática de letramento literário significativa, mesmo contra as pressões de um currículo prescritivo e da cultura da testagem, está cumprindo sua missão mais essencial. Cada professor que, em sua autonomia, seleciona uma obra que provoca o pensamento, que media um debate que amplia horizontes, que incentiva a partilha de leituras e a produção autoral, está engajado em um ato de resistência pedagógica e política. Ele está, na prática, garantindo que o direito à literatura não seja apenas uma bela teoria, mas uma realidade vivida no chão da escola.

Em última análise, a análise das políticas curriculares e das metodologias de ensino converge para este ponto: a efetivação de um ensino de literatura emancipatório depende da ação consciente e crítica dos educadores. Ao se constituírem como "portos de passagem", as escolas e os professores não estão apenas ensinando uma disciplina. Estão equipando os jovens para a travessia da vida, oferecendo-lhes não apenas o conhecimento, mas a sensibilidade e a criticidade necessárias para serem autores de suas próprias histórias e construtores de um futuro mais justo e mais humano. Estão, em suma, garantindo o direito a uma humanidade mais plena.

Ao longo deste capítulo, buscamos explorar os caminhos da práxis, investigando como a prescrição curricular para o ensino de literatura pode se converter em uma prática pedagógica significativa e transformadora. Partimos da apresentação das metodologias ideais para a promoção do letramento literário, destacando a sequência didática e as abordagens dialógicas como estruturas que organizam a experiência leitora de forma coesa e participativa, potencializadas pelo acesso a acervos diversificados.

Em seguida, confrontamos esse ideal metodológico com os limites reais impostos pelo "chão da escola", analisando não apenas os desafios estruturais e culturais, mas também a poderosa influência de um currículo oculto, materializado na cultura da testagem e na preparação para avaliações externas como o SAEB e o SAEGO. Diante desse cenário de tensões, afirmamos a autonomia docente, na perspectiva freireana, como uma práxis de resistência e ressignificação, a força motriz capaz de criar "inéditos viáveis" e garantir espaços de liberdade e criticidade em meio às pressões do sistema.

Assim sendo, a reflexão culminou na reafirmação do papel insubstituível da escola como um "porto de passagem", um espaço de formação que, ao garantir o direito à literatura, constitui leitores críticos e sensíveis, essenciais para o exercício da cidadania no século XXI. A jornada deste capítulo demonstrou que, apesar dos obstáculos, a efetivação de um ensino de literatura emancipatório é não apenas possível, mas necessária, e reside na ação consciente e comprometida dos educadores. Tendo percorrido o caminho que vai da teoria à análise da política e, finalmente, à exploração da práxis, dispomos agora dos elementos necessários para tecer as Considerações Finais desta dissertação, onde amarraremos as conclusões dos três capítulos e apontaremos para os desdobramentos e as implicações desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, propusemo-nos a investigar o ensino de literatura nos anos finais do Ensino Fundamental a partir da análise do Documento Curricular para Goiás (DCGO), buscando compreender suas implicações para a formação de leitores e para o desenvolvimento crítico dos estudantes. O percurso investigativo, estruturado em três capítulos que se moveram da fundamentação teórica à análise da política curricular e, por fim, à exploração da práxis pedagógica, permitiu-nos chegar a conclusões que, longe de esgotarem o tema, buscam contribuir para o denso e contínuo debate sobre o lugar da literatura na escola contemporânea.

O primeiro capítulo demonstrou que o ensino de literatura no Brasil é herdeiro de uma dupla tradição: por um lado, um viés historicista que atrelou a disciplina a um projeto de nação e a uma cultura letrada elitista; por outro, uma potente vertente humanista, consolidada no pensamento de autores como Candido (2004), que defende a literatura como um direito incompressível e uma ferramenta essencial para a formação humana. Estabelecemos, a partir desse debate, o conceito de letramento literário, de Cosson (2006), como o horizonte pedagógico a ser perseguido, compreendendo-o como um processo de inserção ativa e crítica do sujeito na cultura escrita literária. A problematização do cânone escolar, por sua vez, revelou a necessidade de práticas mais inclusivas e representativas.

A análise do segundo capítulo, focada no DCGO, revelou o documento como um campo de tensões. Verificamos que, em sua matriz de habilidades, o currículo goiano replica quase que integralmente a estrutura da BNCC, apresentando um discurso ambivalente. Se, por um lado, ele acena para a formação de um leitor autônomo e crítico, com habilidades que se aproximam de uma perspectiva dialógica, por outro, carrega o risco de uma abordagem tecnicista e fragmentada, que pode esvaziar a experiência literária de seu potencial de fruição. Constatamos, ainda, uma contextualização regional incipiente, que delega ao professor a complexa tarefa de articular a norma nacional com a realidade sociocultural goiana.

O terceiro capítulo, ao se voltar para a práxis, explorou os caminhos para a superação desses desafios. Discutimos como metodologias ativas, como a sequência didática e as práticas dialógicas, podem articular as habilidades prescritas em um percurso de leitura coeso e significativo. Contudo, a análise também evidenciou os severos limites impostos pelo "chão da escola", não apenas os de ordem estrutural,

mas, de forma contundente, a pressão exercida pelo "currículo oculto" das avaliações externas. Demonstramos como a cultura da testagem, materializada em simulados e materiais apostilados, promove uma leitura instrumental e se contrapõe frontalmente aos objetivos do letramento literário.

Diante desse cenário, a principal conclusão desta dissertação é que a efetivação de um ensino de literatura emancipatório, no contexto curricular atual, depende de forma crucial da autonomia docente, compreendida não como uma permissão do sistema, mas como uma práxis de resistência e ressignificação, nos termos de Paulo Freire. É o professor, em sua ação refletida, quem pode transformar a prescrição ambivalente do DCGO em uma experiência de formação integral, criando "inéditos viáveis" que garantam o direito à literatura, mesmo em meio às pressões por resultados. A escola, por sua vez, cumpre seu papel mais nobre quando se constitui como um "porto de passagem", equipando os estudantes com as ferramentas do letramento crítico para que possam navegar a complexidade do mundo contemporâneo.

Respondendo à questão que norteou esta pesquisa, concluímos que o DCGO, por si só, não garante a formação de leitores críticos. Ele oferece um conjunto de ferramentas que podem, a depender da mediação pedagógica, tanto reforçar um modelo tecnicista quanto subsidiar uma prática transformadora. As implicações de sua implementação são, portanto, um campo em disputa, cujo resultado será definido na prática diária dos educadores.

É importante reconhecer as limitações deste estudo. Por se tratar de uma pesquisa teórica e documental, não investigamos a recepção do DCGO pelos professores na prática, nem observamos suas implicações diretas na sala de aula. Nossa análise se ateve ao texto do documento e ao diálogo com a literatura da área, o que, se por um lado permitiu uma análise aprofundada da prescrição, por outro, não capturou a complexidade da sua implementação real.

A partir dessas limitações e das conclusões alcançadas, emergem algumas implicações e sugestões para pesquisas futuras. A primeira e mais evidente é a necessidade de estudos de campo que investiguem como os professores da rede goiana estão, de fato, interpretando e aplicando o DCGO em suas aulas de literatura. Tais pesquisas poderiam mapear as estratégias de resistência e de ressignificação que os docentes criam para lidar com as tensões aqui apontadas, especialmente a pressão das avaliações externas.

Outro desdobramento importante seria a análise aprofundada dos livros didáticos do PNLD adotados em Goiás, investigando como eles "traduzem" as habilidades do DCGO e qual cânone literário eles efetivamente promovem. Além disso, pesquisas focadas no desenvolvimento de propostas de sequências didáticas que articulem as habilidades do currículo goiano com a rica produção da literatura regional seriam de grande valor para subsidiar a prática docente.

Enfim, esta dissertação buscou reafirmar que o debate sobre o ensino de literatura é, em última análise, um debate sobre que tipo de sujeito e de sociedade queremos formar. Espera-se que a análise aqui empreendida possa contribuir para a reflexão de professores, gestores e formuladores de políticas públicas em Goiás, fortalecendo a defesa de uma prática pedagógica que não se contente em treinar habilidades, mas que se comprometa, radicalmente, com a formação de leitores para a vida.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. ***Cultura letrada: literatura e leitura no Brasil***. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. ***Literatura: a formação do leitor***. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRASIL. ***Base Nacional Comum Curricular – BNCC***. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica***. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. ***Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa***. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. ***Plano Nacional do Livro Didático***. Brasília: MEC, várias edições.
- BRASIL. ***Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE)***. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. ***Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE***. Brasília: MEC, 2014.
- CANDIDO, Antonio. ***A literatura e a formação do homem***. São Paulo: Ática, 1995.
- CANDIDO, Antonio. ***Formação da literatura brasileira: momentos decisivos***. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CANDIDO, Antonio. ***O direito à literatura***. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CEREJA, William Roberto. ***Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura***. São Paulo: Atual, 2005.
- COSSON, Rildo. ***Letramento literário: teoria e prática***. São Paulo: Contexto, 2006.
- DERING, Renato de Oliveira. ***A cultura de massa em diálogo com questões de teorias literárias***. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012. Disponível em: <https://locus.ufv.br/items/5d2a2087-38da-46f8-8eeb-a4a0abb8c408> Acesso: 10 de dez. 2025.

EAGLETON, Terry. ***Teoria da literatura: uma introdução***. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. ***A importância do ato de ler***. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia***. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. ***Portos de passagem***. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Documento Curricular para Goiás – Educação Infantil e Ensino Fundamental para o sistema educativo de Goiás**. Goiânia: CEE-GO, 2018.

LAJOLO, Marisa. ***Do mundo da leitura para a leitura do mundo***. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. ***Literatura: leitores & leitura***. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. ***Literatura infantil brasileira: história e histórias***. São Paulo: Ática, 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. ***Leitura, literatura e escola: uma história de sentidos***. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo; CUNHA, Maria Zilda; SOUZA, Renata Junqueira de. ***Literatura: ensino fundamental***. Brasília: MEC/SEB, 2009.

POLETTTO, Lizandro; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. **Paulo Freire e suas inquietações**. Revista Humanidades & tecnologia (FINOM) - ISSN: 1809-1628. vol. 39- jan. /mar. 2023. Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/3569. Acesso em: 20 de fev. 2026.

POLETTTO, Lizandro; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. **Revisitando a Pedagogia do Oprimido: o legado freireano na luta contra a desigualdade social e econômica**. Revista Humanidades & Tecnologia (FINOM) - ISSN: 1809-1628. vol. 60 – Out./Dez. 2025. Disponível em:

https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/3569. Acesso em: 22 de fev. 2026.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. ***Leitura e realidade brasileira***. Campinas: Átomo, 1991.

SILVA, Gustavo Ribeiro da; DERING, Renato de Oliveira. **Breves reflexões sobre a importância da leitura para a formação de um sujeito crítico**. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.1 – 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2344> Acesso: 10 de dez. 2025.

SOARES, Magda. ***Alfabetização e letramento***. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. ***Linguagem e escola: uma perspectiva social***. São Paulo: Ática, 2002.

ZILBERMAN, Regina. ***A leitura e o ensino da literatura***. São Paulo: Contexto, 2008.

ZILBERMAN, Regina. ***Literatura infantil e juvenil: tendências e perspectivas***. São Paulo: Global, 2003.