

Letramento literário e de re-existência: a discussão de gênero na escola

Literary and re-existence literacy: gender discussion in schools

Kleber Ferreira Costa

Universidade de Pernambuco – Pernambuco – Brasil

Resumo: Este estudo tem por objeto as práticas de letramento literário efetivadas nos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher (NEG) em escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Pernambuco. O objetivo foi identificar quais são essas práticas e como se efetivam, uma vez que os textos literários são largamente usados nos NEGs como elementos instigadores das discussões de gênero. O estudo tomou por base o ensino de Literatura (Candido, 1995; Cosson, 2014, 2020, 2021); o ensino de literatura na BNCC (Brasil, 2018); o ensino de literatura no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2021); a legislação sobre NEG (Pernambuco, 2008); as discussões sobre Gênero e outros. A abordagem metodológica adotada foi a qualitativa e se apoiou na pesquisa de campo com técnicas como levantamento de dados por meio de formulário, entrevistas semiestruturadas e grupo focal, construindo assim, o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) utilizado na análise. As conclusões alcançadas apontaram que os NEGs têm como traço comum o manuseio e o compartilhamento dos textos literários. O foco da leitura é a representação social com textos que tratam especificamente de temas como gênero, violência contra a mulher e outros envolvendo os Direitos Humanos.

Palavras-chave: práticas de letramento literário. núcleos de estudos de gênero. ensino de literatura.

Abstract: This study focuses on literary literacy practices implemented in the Centers for Gender Studies and Confrontation of Violence against Women (NEG) in public state high schools in Pernambuco. The objective was to identify what these practices are and how they are implemented, since literary texts are widely used in NEGs as instigating elements of gender discussions. The study was based on the teaching of Literature (Candido, 1995; Cosson, 2014, 2020, 2021); the teaching of literature in the BNCC (Brazil, 2018); the teaching of literature in the Pernambuco Curriculum (Pernambuco, 2021); the legislation on NEG (Pernambuco, 2008); discussions on Gender and others. The methodological approach adopted was qualitative and was based on field research with techniques such as data collection through forms, semi-structured interviews and focus groups, thus constructing the Collective Subject Discourse (DSC) used in the analysis. The conclusions reached indicated that the NEGs have as a common trait the handling and sharing of literary texts. The focus of the reading is the social representation with texts that specifically deal with themes such as gender, violence against women and others involving Human Rights.

Keywords: literary literacy practices; gender study centers; teaching of literature.

1 Introdução

Discutir cidadania e Direitos Humanos, principalmente no que se refere a direitos equivalentes - que são direitos diferenciados, mas que não visam instituir privilégios, e sim promover igualdade de condições de vida entre indivíduos diferentes (Albernaz; Longhi, 2009) - é uma das tarefas do currículo escolar. Essa discussão remete à necessidade de o jovem, enquanto protagonista das relações sociais nos espaços educativos, encontrar caminhos para compreender e analisar os problemas da sociedade. A escola pode servir de espaço de reflexão ao articular currículo e projetos de leitura, pois a formação leitora abre oportunidades de o jovem se reconhecer como leitor crítico que se questiona e questiona o seu entorno ao compartilhar sentimentos de vida capazes de refletir os conflitos presentes em seu espaço social como os associados a gênero que envolvem violência contra a mulher, a raça, a credo, a inclusão social e da pessoa com deficiência (Mello; Nuernberg, 2012), entre outros.

Com base nesse panorama que exige ações para a igualdade de gênero, tanto nas lutas sociais quanto em ações educativas, apresenta-se este estudo que partiu da minha experiência com Núcleo de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher (NEG) em uma escola pública estadual de Ensino Médio de Pernambuco e depois se transformou em espaço de investigação na pós-graduação junto a outros NEG. Essa experiência foi um divisor de águas em meu processo formativo quanto ao modo de entender a escola e sua função social (Weber, 2009).

O contraste desafiador vivenciado nos NEG entre a educação bancária (Freire, 1987) e a padronização escolar (Marinho; Leite; Fernandes, 2019) através de avaliações externas, de um lado, e a abertura de portas para discutir Direitos Humanos, do outro, motivou-me a buscar respostas a um currículo vazio que aquela escola trazia, tão distante do diálogo com os jovens, que, em cada roda de conversa mediada por um texto literário gerava discussões infusas e dava espaço para que todos os participantes do NEG se posicionassem.

Então, foi observando, anos depois, que a contribuição dos professores de Letras ao NEG era sempre por meio do texto literário que resolvi desenvolver e ampliar este estudo para o doutorado, que se transformou em tese com o título: O letramento literário nos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a mulher de escolas públicas estaduais de Pernambuco, defendida em 2024, no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPB, sob orientação do prof. Dr. Rildo Cosson. A pesquisa teve como objeto as práticas de letramento literário efetivadas nos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher (NEG) em escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Pernambuco, as quais apresento um recorte neste artigo.

A importância desse tema para a pesquisa em nível de pós-graduação em Letras se estabeleceu a partir da relação entre ensino de literatura e leitura de mundo na formação do leitor literário nos núcleos de estudos de gênero no espaço escolar, uma busca pela consciência do mundo que, necessariamente, implica no mundo da consciência (Freire, 1987) por meio da leitura do texto literário. Ao se verificar as diversas maneiras de como se dava essa articulação para a formação do leitor literário, que exigia etapas como: seleção de textos; diferentes estratégias de leitura; contato com o texto; interpretação do texto literário com compartilhamento de saberes e leituras diversas para a construção de sentidos, estava-se tomando o letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto linguagem que, pela interação social através da leitura, podia ajudar: a transformar sujeitos, a ressignificar práticas sociais e a envolver o espaço escolar na discussão de temas da sociedade.

A problemática desse estudo teve como contexto imediato o Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero (instituído pela Secretaria da Mulher do estado de Pernambuco em parceria com a Secretaria de Educação), que premia escolas e estudantes pela participação em relatos de experiência e artigos científicos voltados à discussão de gênero na escola e no enfrentamento da violência contra a mulher. A participação nesse prêmio exigiu, antes, um

trabalho de articulação entre escola e comunidade entorno da temática de gênero e foi nesse fazer pedagógico, nas escolas que tinha núcleos, que as práticas de letramento literário se materializavam em diferentes situações sociais, uma vez que a experiência literária não só permitia saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência (Cosson, 2020). Aqui, experiência entendida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21) cultivando a arte do encontro literário.

Dessa forma, a percepção de que o ensino de literatura promove práticas que não só descrevem o conteúdo, como acontece nos outros componentes curriculares, mas também envolvem o aluno na formação do leitor literário, que utiliza a leitura e a análise do texto literário como instrumento de discussão para as temáticas sociais como gênero é que surgiu a pergunta de pesquisa deste estudo: Quais práticas de letramento literário são efetivadas nos Núcleos de Estudos de Gênero e enfrentamento da violência contra a mulher em escolas públicas estaduais de ensino médio de Pernambuco?

Como diferentes experiências com o texto literário são vivenciadas promovendo o diálogo entre o componente de Língua portuguesa e literatura do Ensino Médio, que traz o eixo ensino da literatura - com conteúdos sistematizados - e a programação do Núcleos de Estudos de Gênero – NEG, este estudo tem por objetivo geral identificar as práticas de letramento literário efetivadas nos Núcleos de Estudos de Gênero e enfrentamento da violência contra a mulher em escolas públicas estaduais de ensino médio de Pernambuco.

Para a apresentação deste trabalho, organizou-se o texto da seguinte forma: além deste texto de introdução, segue-se o Referencial teórico, a Metodologia, os Resultados e discussões, e por fim, culmina com as Considerações finais.

2 As leituras literárias: o esperar na formação do leitor literário

A partir do estudo de grupos de leitura e espaço de leitura dos imigrantes na França, Michèle Petit (2019) apresenta vários conceitos para leitura. Um deles se refere às leituras de infância e é associado à cabana (lugar, aldeia). Assim diz a autora: “esse lugar de intimidade um pouco rebelde e de aventura, esse território próprio que dá lugar às distâncias” (Petit, 2019, p. 44).

Nos relatos de um grupo, a cabana aparece como o lugar particular que reflete a representação da casa, *habitat* primeiro e de confiança de um indivíduo, por isso íntimo. A associação realizada com a leitura se desenvolve em torno de movimentos entre certezas e imaginação, “um pouco rebelde e de aventura” (Petit, 2019, p. 44). Rebelde, porque no manuseio da obra desperta a curiosidade para a descoberta dos códigos, do raciocínio lógico da construção do pensamento do autor, do jogo de imagens, da relação com o mundo do leitor, o que se torna uma aventura. Depois a autora continua, “esse território próprio que dá lugar às distâncias” (Petit, 2019, p. 44), trazendo à tona o poder da leitura em reduzir a distância do tempo pela viagem da imaginação e da criatividade articulada durante a prática de leitura.

Esse movimento entre certezas e imaginação de que fala o parágrafo acima e todo o caminho trilhado para descobrir o poder da leitura, nada mais é do que a vivência de uma prática de leitura que emana “de outra ordem, da ordem do aprendizado, da ordem da formação” (Cosson, 2022, p. 19). Formar por meio do letramento literário diz respeito à relação do leitor com o texto; a uma construção simbólica com os textos; à maneira de como se ler, de como se interpreta ou descobre o sentido da leitura, elementos significativos na vida do leitor que são construídos enquanto processo de leitura.

Aqui é importante destacar que Paulo Freire reflete o sentido de libertação autêntica entendida como humanização quando diz: “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma

palavra a mais, oca, mitificada. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 42). Desse modo, não se pode falar de libertação autêntica e humanização sem falar de leitura que ajuda na formação destas duas palavras.

Neste sentido, um diálogo entre Cosson e Freire é estabelecido, pois mostra que a palavra *oca*, que poderia ser depositada, passa a ter sentido quando o processo de leitura é acionado, ou seja, pela ordem do aprendizado e da formação, a leitura se torna práxis, momento em que o leitor descobre o sentido da leitura e, por ela, veste-se de significado transformando-se, humanizando-se e libertando-se, o que implica no estado de superação do ser pelo viés da leitura e mais ainda quando esta é literária.

Tomando por base os estudos de Petit, o processo da leitura literária, “que dá lugar às distâncias” (Petit, 2019, p. 44) empreende dois percursos: um de conhecimento interno, que consiste em compor as experiências do leitor e os conhecimentos às demandas do texto e o outro externo, feito em direção ao mundo (Cosson, 2022). Se a distância é o ponto de chegada, segundo a compreensão de Petit, porque nela se compreende que o leitor transitou no texto para a sua vida e desta para um contexto do mundo, significa dizer que o leitor possui competência de ler literariamente os textos literários e que esse processo formativo ele o levará para outras vivências de leitura.

Nos estudos de Brigitte Louichon (2020) sobre concepção de leitura literária, ao constatar que a expressão *leitura literária* possui distinções e usos diversos, a autora classifica quatro conceitos para essa expressão que vão se equivalendo ao sentido. No primeiro, a leitura literária é igual à leitura de textos; no segundo, a um objeto escolar; no terceiro, ela aparece com foco no leitor; e, no quarto, a leitura literária é igual a uma dinâmica de sala de aula. É importante perceber que o estudo revela um contexto histórico e social que se atrela a cada concepção da expressão *leitura literária*, desse modo, assim como os paradigmas do ensino de literatura de Cosson (2021), cada concepção apresentada se imbrica e se

contextualiza em relação a seu tempo. É desse âmbito que no Letramento Literário a leitura literária seja um procedimento essencialmente formativo que consiste em desenvolver no leitor a competência de ler literariamente os textos literários (Cosson, 2022).

Porém, como Louichon já sinalizou para a leitura literária como objeto escolar e depois como dinâmica de sala de aula, a didatização ou escolarização da leitura é um mecanismo escolar legítimo e historicamente constituído no ensino de literatura (Cosson, 2014), pois é quando o professor dá condição de o texto literário ser um elemento de mudança para o estudante, ou seja, uma experiência por meio de estratégias de leitura. Porém, adverte Cosson, que também este professor possa interferir no planejamento ou na execução quando perceber que ela (a didatização da leitura) está prejudicando e não ajudando o letramento literário (Cosson, 2014).

Situando essa discussão no paradigma social-identitário, observa-se práticas de trabalho com o texto literário que se limitam a explorar o tema do texto (geralmente temas de representação social em que a literatura é usada como pretexto para trabalhar a formação cidadã e não a literária), sem permitir que os aspectos inerentes ao letramento literário, como já citados, sejam experienciados pelos estudantes. Nesse sentido, a didatização/escolarização da leitura merece mais cuidado, pois não traz significado para a perspectiva do leitor literário, porque não transforma leitores, nem amplia esse potencial, o que implica no abandono da leitura de obras, pois a leitura de um texto literário com um fim informativo, não garante a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza (Cosson, 2014).

Em síntese, é importante registrar que cada paradigma de ensino da literatura significa um momento relevante para o ensino de literatura que ajuda a refletir que fazer pedagógico se tem hoje, do jeito que ele é e como ele se aplica no espaço escolar. Não se pode deslocar os paradigmas do contexto político-educacional. Neles se encontram os motivos para justificar a permanência, a superação ou a imbricação de um paradigma entre os outros. Por exemplo, muitas práticas do ensino de literatura no

ensino tradicional estão presentes ainda hoje na universidade, na escola e na sociedade, enquanto as práticas derivadas dos paradigmas contemporâneos são alternativas de um ensino de literatura que luta por espaço que demanda formação continuada e investimento na educação.

Enquanto direito inalienável, a literatura é uma manifestação universal. Ao se apropriar deste bem, um sujeito está se apropriando dos bens culturais e espirituais que humaniza e sensibiliza por meio dos textos literários. O autor, pela máscara do eu-escritor, convence o leitor pela magia das palavras, pela experiência de sentir ser tocado (Larrosa, 2002), e a posse sobre o que foi dito/escrito deixa de ter um dono, o autor, e passa a ter outros que também se relacionam com a mesma narrativa de forma individual ou compartilhada, os leitores, que por consequência, serão novos autores pelas releituras que poderão construir.

Desse modo, manusear a obra literária, interagir com o autor, interpretar e compartilhá-la são experiências que fortalecem a comunidade de leitores e o nível de competência de leitura dos participantes. A leitura literária, como conteúdo do Letramento Literário, exige essa experiência e se materializa entre texto e leitor, sobre esse ponto é que surge o sentido de esperar por políticas de ensino que contribuam para a formação do leitor literário percebendo que “a literatura é, portanto, uma reserva de significações sociais. É preciso, em tempos difíceis, preservar sua função de guardiã das senhas da esperança” (Holanda, 2019, p. 44).

3 Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, ou seja, é uma atividade situada que localiza o observador no mundo (Denzin; Lincoln, 2006, p.17), em um contexto real, que dele parte para descrever caracterizando cada elemento até chegar a uma interpretação. Desse modo, ao objetivar identificar quais as práticas de letramento literário realizadas pelos NEG's e como se efetivam neste espaço escolar, busca-se aqui interpretar dados, contextos e falas

reais que tragam elementos que respondam a tal questionamento.

A pesquisa do tipo exploratória se justificou pela busca de informação a partir dos sujeitos pesquisados (nomeados aqui de Perfil mediante aplicação da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC), sobre as práticas de letramento literário em relação ao Núcleo de Estudo de Gênero e à formação do leitor literário. Desse modo, esse método teve por finalidade proporcionar “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41), uma vez que se apoiou na pesquisa de campo com técnicas como levantamento de dados por meio de formulário, entrevistas semiestruturadas e grupo focal.

Os sujeitos da pesquisa foram professores de língua portuguesa/coordenadores dos NEG's e estudantes de uma escola (grupo focal). Pernambuco possui 173 NEG's distribuídos em todo o estado e coordenados pela Superintendência Pedagógica da Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional da Secretaria de Educação – SUPED/SEIP/SEE, em parceria com a Secretaria da Mulher de Pernambuco. Esses Núcleos funcionam dentro dos espaços das escolas distribuídos entre as 16 Gerências Regionais de Educação – GREs.

4 Resultados e discussão

Embora os relatos apontem as dificuldades encontradas na mediação do NEG, os perfis descrevem que, além de textos informativos, o texto literário também é trabalhado, reforçando a ideia de uma prática que se inicia na sala de aula de literatura e perpassa ao NEG desafiando o sistema educacional e sua política de resultado. Esse tema também dialoga com a comparação estabelecida entre as práticas de leitura desenvolvidas na sala de aula e no NEG, quando o relato aponta que “no NEG não há cobrança, há um processo de formação de leitura que vai para além da escola, porque a problemática dos participantes se confunde com a da narrativa, conduzindo o estudante a elaboração de sentidos” (Perfil do professor).

Em seguida, o relato denuncia que a escola precisa rever a sua formação de leitor literário, se é que existe, pois o NEG parece atuar mais neste âmbito, de provocar essa leitura, do que a disciplina Língua Portuguesa em que se tem um espaço reservado à literatura. Desse modo, ao vivenciar a multiplicação e a diversificação da leitura, estudantes e professores se tornam protagonistas da leitura literária na escola e fazem desta leitura um instrumento de libertação social que atravessa os muros deste espaço educativo.

Nesse sentido, ao realizar uma avaliação crítica sobre os sujeitos destes perfis é possível constatar que: diante da imposição de um sistema educacional voltado ao mecanismo de política de resultado (Marinho; Leite, Fernandes, 2019), a escola ignora o processo da formação do leitor literário por meio do uso de práticas que provavelmente conduzam os sujeitos deste perfil (os docentes) a sentirem dificuldade de reconhecer o processo de letramento literário de seus alunos, porque eles mesmos não tiveram esse reconhecimento dentro e fora da escola. Depois, enquanto formação acadêmica, os sujeitos apontam para uma ausência de diálogo entre a universidade e a escola, o que por consequência replicará na prática deste professor.

Porém, é louvável o reconhecimento de algumas práticas com usos de textos de escritoras (quando antes só escritores) que o currículo não apontava e a vivência de experiências de leitura com os próprios professores que a formação continuada aplicava. Neste sentido, no que se refere à prática de leitura com uso do texto literário, é possível entender quatro processos apresentados pelos perfis, a saber:

a) o primeiro, o texto literário é como mantenedor do ensino de literatura tradicional com uso exclusivo da literatura clássica nacional vista no topo e classificada nos tempos literários, portanto, ignora a formação do leitor (Perfil 1), não dialoga com outras leituras (Perfil 2) e sempre conduz a leitura ou para fins de interpretação de texto preparatório para as avaliações externas (Perfil 3 e 4), assim, lê-se para demonstrar resultado, ou para fins de apresentação

artística como júri simulado, teatro, ou outra situação, mas sempre na intenção de provar que realizou tal situação de leitura (Perfil 3), distante plenamente de um processo de formação do leitor literário devido à cobrança ao ato de ler (Leitura impositiva);

b) o segundo, embora o sistema educacional continue mantendo a política de resultado, a abertura para textos não canônicos também se aplica. Dessa forma, o texto literário se torna um desafio a ser trilhado em que a mediação pelos agentes de leitura (professor e bibliotecário) contribui para a formação do leitor literário em processo. Nesta prática, a prioridade é a recepção do texto literário pelo estudante (Perfil 5, 7), assim como, a descoberta do processo de leitura do texto literário (Perfil 7) (Leitura da descoberta);

c) o terceiro, com a diversidade de texto e dinâmicas trabalhadas, assim como, a formação de grupos específicos de discussão, a prática de leitura serve de mediação ou instrumento (Perfil 6 e 7) para a discussão de temas específicos como o exemplo de *gênero e violência contra a mulher* no espaço escolar. Aqui se observa que o ensino da literatura se submete à questão de gênero diminuindo o seu papel de formar leitores para a diversidade de textos e não apenas para a compreensão de tema específico como é o caso deste núcleo de estudo (Leitura literária como instrumento de discussão de temas específicos), pois para o letramento literário não haveria limites de temas, uma vez que o leitor se embasaria de competências para ler extramuros da escola em todos os temas.

d) o quarto, mesmo que o texto literário, em toda diversidade textual, seja abordado em outro espaço que não seja a sala de aula de literatura, como o núcleo de estudo de gênero, por exemplo, ele recebe influência do currículo e a discussão tende a relacionar a conteúdos vivenciados na aula de literatura como se fosse uma extensão dela (Perfil 6). De outra forma, o NEG funciona como mantenedor do círculo metodológico de leitura, entendido como mais um espaço de leitura que não seja a aula de literatura, nem a biblioteca, por isso que essa relação com o conteúdo de literatura se torna próximo (Leitura

literária direcionada ao currículo com ênfase nos estilos literários).

Dessa forma, infere-se que se está diante de professores que utilizam de diferentes práticas de experienciar a leitura do texto literário, inclusive entre professor e estudante, que vai desde aspectos metodológicos a diversidade de leituras. Esses profissionais da educação, ao usarem dessas estratégias, rompem com o sistema educacional que através da política de resultados das avaliações externas, apaga a vivência do texto literário na escola, espaço próprio para essa descoberta.

No entanto, mesmo que tais qualidades sejam práticas de inovações, ainda assim, os sujeitos destes perfis se mostram em processo de formação do trabalho com o texto literário, porque se encontram limitados à prática de leitura: ora presa a um currículo que orienta a leitura por fruição, sem contribuir para a formação dessa prática; ora limitado à formação que recebeu da universidade para a escola; ora com tendência à classificação dos tempos literários; ora com fim específico para o resultado das avaliações externas e ora didatizando a literatura para fins específicos como o estudo de gênero nos NEGs.

5 Considerações finais

Em suma, o que se postula nesta pesquisa é que os NEGs têm um objetivo específico de formação cidadã, o qual é distinto do objetivo de formar leitores da sala de aula de literatura. Todavia, como neles se utiliza largamente do texto literário para discutir temas da sociedade na escola, não se pode ignorar nos NEGs os pressupostos da formação do leitor literário. Dizendo de outra maneira, entende-se que os NEGs participam da função educativa da escola e, por isso, precisa dialogar com os vários componentes curriculares. Tratando do ensino da literatura, é importante, até pelo compartilhamento de textos e práticas de letramento literário, que os NEGs estabeleçam uma conexão mais estreita com o objetivo de formação do leitor literário, colaborando com o componente Língua Portuguesa em um

processo de mão dupla ou em uma frente pedagógica comum.

Nesse sentido, é necessário discutir as limitações e contribuições que as práticas de letramento literário adotadas pelos NEGs podem trazer para a formação do leitor literário. Limites, por exemplo, como a ênfase na leitura meramente temática, a seleção de textos voltados para um só autor ou determinados autores que discutem esses temas, o que dilui o trabalho com o texto literário. Contribuições como a continuidade do trabalho com o texto literário em um espaço extraclasse, a constituição de uma comunidade de leitores aberta a toda comunidade escolar, o estabelecimento de laços mais estreitos entre sala de aula, biblioteca e vida social do aluno por meio do uso comum de textos literários, entre outros que implicam e fortalecem o letramento literário do aluno e a função educativa da escola.

Se o leitor literário é capaz de ler todos os textos e não apenas os textos ligados a gênero, aqui se sugere repensar as práticas que perpassam por todos da escola para reconhecer a necessidade de ampliação de um trabalho de formação do leitor literário que supere as limitações de apego a práticas limitadas e mantenedoras de um currículo fechado e de um tema específico. Se os NEGs promovem a discussão de temas usando como instrumento a leitura do texto literário, que isso não sirva como pretexto para se trabalhar a história da literatura, mas sim que se oportunize esse trabalho com o texto literário para além do tema, com o propósito de desvendar como esse texto foi construído, quais as relações desse com outros textos e como o aluno consegue interpretar esse texto ampliando e fortalecendo seu letramento literário.

Para o contexto atual de crise social em que a discussão de gênero, raça e outros temas urgentes se destacam é bem-vindo o fortalecimento desses núcleos de discussão no espaço educativo. Todavia, é necessário desenvolver em cada grupo de discussão não apenas uma prática com o texto literário específica para cada tema, mas também que busque fortalecer a formação do leitor literário, dando condição

para que o estudante leia para além do tema específico, leia para se compreender, compreender o mundo e estar no mundo.

Daí o motivo desta pesquisa que possa se somar a outras para entender que a escola é um espaço de múltiplas práticas de leitura (sala de aula, NEGs, biblioteca, entre outros) que precisam ser compreendidos cada um deles dentro de seus objetivos, mas sem perder de vista a função educativa maior da escola. Nesta pesquisa, para entender como o texto literário é trabalhado na escola, propus-me ir para um espaço complementar à sala de aula, os NEGs, para assim visualizar o ensino de literatura, pois só me afastando é que me dei conta de como este ensino é multifacetado e entrelaçado pelo viés cultural trazido pelo professor mesmo quando ignora o processo de letramento literário, ou, de outra forma, não dispõe de uma formação para compreendê-lo.

Encerra-se este estudo, com o desejo da superação tão presente na obra de Freire (1987), superação que não se esgota, que confirma diferentes práticas e conduz ao entendimento de outras na busca de planejar novos rumos. Neste sentido, visualiza-se as contribuições deste estudo para a *escola*, como reflexão de prática de letramento literário; para os NEGs, como espaços de reconstrução pessoal e fortalecimento social; para a *Secretaria da Mulher e da Educação de Pernambuco*, como um estudo que pode redefinir políticas públicas e as contribuições enquanto *impacto social*, que podem, de um lado, despertar o protagonismo juvenil e, do outro, formar leitores literários atentos à descoberta de si e do mundo. Por fim, enquanto professor do magistério superior do curso de Letras, esta pesquisa me fez refletir como orientamos os nossos estudantes nas Práticas de Ensino e no Estágio Supervisionado diante de um contexto de educação ainda bancária e revestida de resultados que clama por superação, principalmente quando se trata da necessária formação do leitor literário.

Referências

- ALBERNAZ, Lady Selam Ferreira; LONGHI, Márcia. Para compreender gênero: uma ponte para as relações igualitárias entre homens e mulheres. In: SCOTT Parry; LEWIS Liana; QUADROS Marion Teodósio de (Org.). *Gênero, diversidade e desigualdades na educação*: interpretações e reflexões para formação docente. Publicações Especiais do Programa de Pós-Graduação em Antropologia/FAGES. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009 Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http s://www.ufpe.br/documents/1016303/1020379/gne ro+diversidade+e+desigualdade+na+educa_o.pdf. Acesso em: 9 fev. 2024.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2 ed., 10ª reimpressão –São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. 1 ed., 4ª reimpressão. –São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. *Paradigmas do ensino da literatura*. 1 ed., 1ª reimpressão –São Paulo: Contexto, 2021.
- COSSON, Rildo. Tal BNCC, qual ensino de literatura? *Revista Entrelaces* - Programa de Pós-Graduação em LETRAS-UFC v. 12, n. 24, p. 34-52 abr.- jun. 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http s://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/63347/1/2021_art_rjcmota.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.
- COSSON, Rildo. Ensino de literatura sempre: três desafios hoje. In: Francisco Neto Pereira Pinto et al. (Org.). *Ensino da literatura no contexto contemporâneo*. 1ed.Campinas: Mercado das Letras, 2021b, v. 1, p. 35-52. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http s://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-03-05-21-17-19-53.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.
- COSSON, Rildo. Três práticas fundamentais do letramento literário na escola. In: FRITZEN, Celdon. MÜLLER, Fernanda. (Org.) *Ensino de literatura na escola*: reflexões e práticas de letramento literário. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/livro/ensino-literatura. Acesso em: 6 mar. 2024.
- COSTA, Kleber Ferreira. *O letramento literário nos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher de escolas públicas estaduais de Pernambuco*. - João Pessoa, 2024. 269 f. : il. Tese (Doutorado em Letras) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade da Paraíba, João Pessoa, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31523?locale=pt_BR. Acesso em: 20 maio. 2025.
- DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonnas S. *O planejamento da pesquisa qualitativa/teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. – Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* (17a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- HOLANDA, Lourival. As senhas da esperança. In: HOLANDA, Lourival. *Realidade inominada*: ensaios e aproximações. – Recife: Cepe, 2019. 34-44p
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de [João Wanderley Geraldi]. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: https://www.scielo.br/rbdu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt Acesso em 09 fev. 2024.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo que fala. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v.10, n.20, p.517-524, jul/dez 2006. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http s://www.scielo.br/j/icse/a/QQw8VZh7pYTzw9dGyKvpx4h/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 mar. 2024.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001347796. Acesso em: 6 mar. 2024.
- LOUICHON, Brigitte. A leitura literária é um conceito didático? *Revista ENTRELETRAS* (Araguaína), v. 11, n. 2, set./dez. 2020 (ISSN 2179-3948 – online) Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/ent reletras/article/view/11692/18405 Acesso em: 14 de jan 2023.

MARINHO, Paulo. LEITE, Carlinda. FERNANDES, Preciosa. “*GERM* infeccioso” nas culturas escolares: possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. *Revista Currículo sem fronteiras*, v. 19. N. 3, p. 923-943, set/dez. 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://pdfs.semanticscholar.org/f8c4/3e03ef33b2228b90b2b581ad36d98a23f407.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024.

MELLO, Anahi Guedes de. NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Estudos feministas*. Florianópolis, 20(3): 348, setembro-dezembro/2012. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVTtQDLxr7Q4H/?format=pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024.

PETIT, Michèle. *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*; Tradução de [Julia Vidile]. – São Paulo: Editora 34, 2019 (1ª edição).

WEBER, Silke. Desigualdades sociais e escola: Alguns aspectos a considerar. In: SCOTT Parry; LEWIS Liana; QUADROS Marion Teodósio de (org.). *Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente*. Publicações Especiais do Programa de Pós-Graduação em Antropologia/FAGES. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.ufpe.br/documents/1016303/1020379/gnero+diversidade+e+desigualdade+na+educa_o.pdf. Acesso em: 9 fev. 2024.