



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**



**KLEBER FERREIRA COSTA**

**O Letramento Literário nos Núcleos de Estudos de Gênero e  
Enfrentamento da Violência Contra a Mulher de escolas públicas estaduais  
de Pernambuco**

**JOÃO PESSOA – PB  
2024**

KLEBER FERREIRA COSTA

**O Letramento Literário nos Núcleos de Estudos de Gênero e  
Enfrentamento da Violência Contra a Mulher de escolas públicas estaduais  
de Pernambuco**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito à obtenção do título de Doutor em Letras.

**Orientador:** Prof. Dr. Rildo Cosson

JOÃO PESSOA – PB  
2024

Catálogo na publicação  
Seção de Catalogação e classificação

C8381 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 / Kleber Ferreira Costa. - João Pessoa, 2024.

269 f. : il.

Orientação: Rildo Cosson.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Literatura - Ensino. 2. Letramento literário - Práticas. 3. Núcleo de Estudo de Gênero - NEG. I. Cosson, Rildo. II. Título.

UFPB/BC

CDU 82 (043)

KLEBER FERREIRA COSTA

**O Letramento Literário nos Núcleos de Estudos de Gênero e  
Enfrentamento da Violência Contra a Mulher de escolas públicas estaduais  
de Pernambuco**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito à obtenção do título de Doutor em Letras.

**Orientador:** Prof. Dr. Rildo Cosson

Aprovada em: 12/04/2024.

BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Rildo Cosson - Presidente  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB



---

Profa. Dra. Rinah de Araújo Souto - Membro Interno  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB



---

Prof. Dr. Russel Parry Scott - Membro Externo  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE



---

Profa. Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento - Membro Externo  
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



---

Profa. Dra. Ana Cláudia e Silva Fidélis - Membro Externo  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCCAMP

Dedico este trabalho aos meus familiares e amigos que sempre estiveram comigo em todos os momentos de minha trajetória acadêmica, tornando possível a conclusão de mais esta etapa. Tudo que faço e que conquisto é por vocês!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre presente me guiando e protegendo meus caminhos, iluminando as minhas escolhas e me dando forças para nunca desistir.

De uma forma especial aos meus familiares e amigos, que se confundem na função de apoio psicossocial e emocional, por estar sempre presente nas horas de alegria, diversão e tristeza.

Aos Núcleos de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher do estado de Pernambuco, de onde nasci e descobri que a escola pode contribuir muito com as relações sociais e para uma sociedade sem violência de gênero.

De modo especial, à EREM - Oliveira Lima e ao Núcleo de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher dessa escola, por ter me dado o tema desta tese.

À Leuza Nogueira, Superintendente da Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional (*SEIP*) da Secretaria de Educação de Pernambuco, pelo apoio e direcionamento às escolas que desenvolvem trabalho com Núcleo de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher.

Aos chefes de departamento de Direitos Humanos das 16 Gerências Regionais de Educação de Pernambuco, pela articulação das escolas que trabalham com NEG para que essas respondessem ao questionário geral.

Aos professores/coordenadores de cada Núcleo de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher das escolas que participaram desta pesquisa como campo de investigação, em especial à professora Silvana da EREM Oliveira Lima e a professora Bruna da EREM Sebastião Rabelo.

Aos meus amigos da área de matemática, Anderson, Claudene e Loana, que me ajudaram a desvendar os percentuais dos gráficos desta pesquisa e a Sandrinha, que me proporcionou a aplicação de *layouts* possíveis à leitura de meus gráficos.

À Universidade de Pernambuco, em especial ao Colegiado de Letras do *campus* Petrolina, pelo apoio incondicional ao meu afastamento para que eu me dedicasse a este título tão importante para o crescimento da qualidade do colegiado.

Aos meus colegas de orientação com professor Rildo Cosson - Wellington, Rose e Cris -, por estarem comigo discutindo letramento literário e construindo o sentido de nossas carreiras acadêmicas.

Aos membros da banca de qualificação pela valiosa contribuição, primeiro, à professora Dra. Rinah de Araújo Souto, professora de Leituras Literárias deste programa que pelo viés da literatura indígena, pude dar visibilidade à forma de ver o texto literário, ampliando assim a minha concepção sobre gênero; ao professor Dr. Hussel Parry Scott, que alegria o ter nesta contribuição valiosa a este trabalho sobre o tema gênero e escola, que o senhor assessorou nos Núcleos de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher nas escolas públicas estaduais de Pernambuco, que se somam à defesa final, à professora Dra. Cássia Maria Bezerra do Nascimento, minha professora de Tópicos Especiais em Leituras Literárias II, que concentrou seu objeto no Letramento Literário tão importante para minha pesquisa e por fim, à professora Dra. Ana Cláudia e Silva Fidélis e seu conhecimento sobre ensino de literatura e formação do leitor. A todos, agradeço imensa dedicação e contribuição para aperfeiçoar esta tese.

Agora, quero dedicar este agradecimento final ao prof. Dr. Rildo Cosson, meu orientador e amigo, pela aprendizagem cotidiana. Ter compartilhado a escrita/leitura desta tese com o senhor me proporcionou aprender sobre o que é acompanhar àquele a quem deseja educar. Percebia em suas orientações o impulso que faltava para melhorar o meu desempenho acadêmico e me tornar pesquisador. Sinto-me feliz por ser seu último orientando dessa carreira linda de orientar o outro a pensar a construção da aprendizagem da leitura literária. Muito obrigado por tudo!

“Afinal, quando se busca alternativas para o ensino da literatura na sala de aula, o que se busca é um ensino que apresente a coerência e a consistência que orientações curriculares antigas e recentes não conseguem oferecer porque não se preocupam com a formação do aluno como leitor literário.”

(Rildo Cosson)

## RESUMO

Esta tese 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 é 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 toma 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 (Scott, 1995; Butler, 2003; Quijano, 2005; Louro, 1997) e outros. A pesquisa tem por sujeitos os professores/coordenadores dos núcleos de estudos de gênero das escolas estaduais de ensino médio de Pernambuco e os participantes (estudantes e professor) de um NEG de uma escola da rede estadual. Para os primeiros, adotou-se como procedimentos metodológicos o levantamento de dados por meio de formulário, entrevistas semiestruturadas e o Discurso do Sujeito Coletivo – DSC. Para os segundos, realizou-se uma observação direta, entrevista e aplicação de grupo focal. As conclusões alcançadas apontam 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. Em geral, o trabalho de leitura e produção textual realizado nos NEGs têm como fim o Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero. Quanto à formação do leitor literário, os NEGs, assim como o componente curricular Língua Portuguesa, apresenta contribuições e limitações. O primeiro por conduzir a uma leitura efetiva do texto literário, ainda que didatizada para fins específicos, conforme os princípios do paradigma social-identitário de ensino da literatura. O segundo por introduzir os textos da tradição literária aos alunos, ainda que seu ensino seja voltado para o reconhecimento do cânone e dos estilos de época, de acordo com o paradigma histórico-nacional, além de buscar atender às competências e habilidades exigidas pelas avaliações externas. Atuando nos dois espaços, o professor de literatura encontra no NEG a abertura para conduzir o processo de leitura literária do aluno que a sala de aula não oportuniza devido às restrições impostas pelo currículo sistematizado ao mesmo tempo que transita de um paradigma tradicional para um contemporâneo de ensino de literatura. Desse modo, constituindo-se como uma comunidade de leitores aberta a diversas estratégias didáticas, o NEG faz parte do letramento literário na escola e suas práticas terminam por impactar favoravelmente a formação do leitor literário ao promover e compartilhar a leitura de textos literários.

**Palavras-chave:** Práticas de letramento literário. Núcleos de estudos de gênero. Ensino de literatura.

## ABSTRACT

This thesis has as its object the literary literacy practices carried out in the Centers for Gender Studies and Confronting Violence against Women (NEG) in state public high schools in Pernambuco. The objective is to identify what these practices are and how they are implemented since literary texts are widely used in NEGs as instigating elements in gender discussions. The study is based on the teaching of Literature (Candido, 1995; Cosson, 2014, 2020, 2021); the teaching of literature at BNCC (Brazil, 2018); the teaching of literature in the Pernambuco Curriculum (Pernambuco, 2021); legislation on NEG (Pernambuco, 2008); discussions about Gender (Scott, 1995; Butler, 2003; Quijano, 2005; Louro, 1997) and others. The research subjects are teachers/coordinators of the gender studies centers at state high schools in Pernambuco and the participants (students and teacher) of a NEG at a state school. For the former, the methodological procedures were data collection using a form, semi-structured interviews and the Collective Subject Discourse – DSC. For the latter, direct observation, interviews and focus groups were carried out. The conclusions reached indicate that NEGs have as a common trait the handling and sharing of literary texts. The focus of reading is social representation with texts that specifically deal with topics such as gender, violence against women and others involving Human Rights. In general, the reading and textual production work carried out in the NEGs is aimed at the Naíde Teodósio Prize for Gender Studies. Regarding the training of the literary reader, the NEGs, as well as the Portuguese Language curricular component, present contributions and limitations. The first for leading to an effective reading of the literary text, even if taught for specific purposes, according to the principles of the social-identity paradigm of teaching literature. The second for introducing texts from the literary tradition to students, even though its teaching is aimed at recognizing the canon and styles of the time, in accordance with the national-historical paradigm, in addition to seeking to meet the skills and abilities required by external assessments. Working in both spaces, the literature teacher finds in the NEG the chance to guide the student's literary reading process that the classroom does not provide due to the restrictions imposed by the systematized curriculum. He also changes from a traditional paradigm of teaching literature to a contemporary one. In this way, as a community of readers open to different didactic strategies, NEG is part of literary literacy at school and its practices end up favorably impacting the formation of literary readers by promoting and sharing the reading of literary texts.

**Keywords:** Literary literacy practices. Center for Gender studies. Teaching literature.

## RESUMEN

Esta tesis tiene como objeto las prácticas de alfabetización literaria realizadas en los Centros de Estudios de Género y de Enfrentamiento a la Violencia contra las Mujeres (NEG) en escuelas secundarias públicas estatales de Pernambuco. El objetivo es identificar cuáles son estas prácticas y cómo se implementan, ya que los textos literarios son ampliamente utilizados en los NEG como elementos instigadores en las discusiones de género. El estudio se fundamenta en la enseñanza de la Literatura (Candido, 1995; Cosson, 2014, 2020, 2021); la enseñanza de la literatura en el BNCC (Brasil, 2018); la enseñanza de la literatura en el Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2021); legislación sobre NEG (Pernambuco, 2008); discusiones sobre Género (Scott, 1995; Butler, 2003; Quijano, 2005; Louro, 1997) y otros. Los sujetos de la investigación son docentes/coordinadores de los centros de estudios de género de escuelas secundarias estatales de Pernambuco y los participantes (estudiantes y docentes) de un NEG de una escuela estatal. Para el primero, los procedimientos metodológicos fueron la recolección de datos mediante formulario, entrevistas semiestructuradas y el Discurso del Sujeto Colectivo – DSC. Para estos últimos se realizaron observación directa, entrevistas y grupos focales. Las conclusiones alcanzadas indican que los NEG tienen como rasgo común el manejo y el intercambio de textos literarios. El foco de lectura es la representación social con textos que abordan específicamente temas como género, violencia contra las mujeres y otros que involucran Derechos Humanos. De manera general, el trabajo de lectura y producción textual que se realiza en los NEG está dirigido al Premio Naíde Teodósio de Estudios de Género. En cuanto a la formación del lector literario, los NEG, así como el componente curricular de Lengua Portuguesa, presentan contribuciones y limitaciones. El primero por conducir a una lectura eficaz del texto literario, incluso si se enseña con fines específicos, según los principios del paradigma de identidad social de la enseñanza de la literatura. El segundo, para introducir a los estudiantes textos de la tradición literaria, si bien su enseñanza está encaminada a reconocer los canones y estilos de la época, de acuerdo con el paradigma histórico-nacional, además de buscar satisfacer las competencias y habilidades requeridas por los actores externos. . Trabajando en ambos espacios, el docente de literatura encuentra en el NEG la apertura para orientar el proceso de lectura literaria del estudiante que el aula no brinda debido a las restricciones que impone el currículo sistematizado, al mismo tiempo que transita de un paradigma tradicional a uno la contemporánea: la enseñanza de la literatura. De esta manera, constituyéndose como una comunidad de lectores abiertos a diferentes estrategias didácticas, NEG forma parte de la alfabetización literaria en la escuela y sus prácticas terminan impactando favorablemente en la formación de lectores literarios al promover y compartir la lectura de textos literarios.

**Palabras clave:** Prácticas de alfabetización literaria. Centros de estudios de género. Enseñar literatura.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da BNCC.....	40
Figura 2 – O campo artístico-literário.....	47
Figura 3 – Arquitetura do Novo Ensino Médio distribuído por carga horária.....	54
Figura 4 – Mapa de distribuição das Gerências Regionais de Educação – GREs de Pernambuco.....	95
Figura 5 – 1ª formação dos Núcleos de Estudos de Gênero – 2023.....	101
Figura 6 – Quantitativo de escolas entrevistadas por Gerência Regional de Educação – GRE.....	104
Figura 7 – Mapa de localização da Gerência Regional do Sertão do Alto Pajeú.....	107
Figura 8 – Lançamento do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero – ano XIII....	168

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Levantamento de escolas que responderam ao instrumento geral por GRE..	102
Gráfico 2 – Formação acadêmica do coordenador do NEG.....	104
Gráfico 3 – Sobre a atuação do Núcleo de Estudos de Gênero – NEG.....	110
Gráfico 4 – Por que não está funcionando?.....	111
Gráfico 5 – Sobre os participantes .....	114
Gráfico 6 – Sobre os estudantes que participam.....	116
Gráfico 7 – Média de participantes do NEG.....	117
Gráfico 8 – Por quem as atividades dos NEGs são coordenadas?.....	118
Gráfico 9 – Formação do coordenador do NEG.....	118
Gráfico 10 – Processo seletivo do coordenador.....	120
Gráfico 11 – Dificuldade que encontra o coordenador do NEG em executar atividades.	121
Gráfico 12 – Participantes das atividades do NEG.....	122
Gráfico 13 – De onde vem a orientação para planejar e executar as ações do NEG?.....	123
Gráfico 14 – Quando são realizadas as atividades?.....	125
Gráfico 15 – Onde são realizadas as atividades do NEG?.....	125
Gráfico 16 – Em que período as atividades do NEG acontecem?.....	126
Gráfico 17 – Atividade desenvolvida no NEG.....	126
Gráfico 18 – Disciplinas do currículo que dialogam com as atividades do NEG.....	127
Gráfico 19 – Atividades da escola que o NEG participa.....	129
Gráfico 20 – Atividades fora da escola que o NEG participa.....	130

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de habilidades por competência.....	44
Quadro 2 – Total das habilidades de Língua Portuguesa organizadas pelos campos de atuação social.....	49
Quadro 3 – Organização curricular.....	57
Quadro 4 – O eixo Letramento Literário.....	57
Quadro 5 – Distribuição das 54 habilidades de Língua Portuguesa pelos eixos.....	58
Quadro 6 – Distribuição dos blocos, categorias e perfis.....	106

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NEG – Núcleo de Estudo de Gênero

EREM – Escola de Referência em Ensino Médio

SecMulher – Secretaria da Mulher

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

GRE – Gerência Regional de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	17
<b>CAPÍTULO 1 - LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO.....</b>	21
1.1 O ENSINO DE LITERATURA AO LONGO DO TEMPO POR MEIO DE PARADIGMAS.....	21
1.2 A LITERATURA COMO DIREITO E APROPRIAÇÃO.....	27
1.3 AS COMUNIDADES DE LEITORES.....	30
1.4 AS LEITURAS LITERÁRIAS: O ESPERANÇAR NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO.....	34
<b>CAPÍTULO 2 - O ENSINO DE LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....</b>	38
2.1 BNCC E O ENSINO DE LITERATURA .....	38
2.2 A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: CURRÍCULO DE PERNAMBUCO....	50
<b>CAPÍTULO 3 - OS NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR.....</b>	62
3.1 NÚCLEO DE ESTUDO DE GÊNERO.....	62
3.2 OS NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO.....	65
<b>CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DE GÊNERO NA ESCOLA: DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE PODER A FORMAÇÃO CIDADÃ.....</b>	77
4.1 GÊNERO E AS RELAÇÕES DE PODER.....	77
4.2 ESCOLA: ESPAÇO PLURAL DE FORMAÇÃO CIDADÃ.....	86
<b>CAPÍTULO 5 – PROCESSO METODOLÓGICO.....</b>	92
5.1 ATENDIMENTO AOS PRINCÍPIOS ÉTICOS.....	92
5.2 ABORDAGEM DE PESQUISA.....	93
5.3 MÉTODO DE PESQUISA.....	93
5.4 TÉCNICA DE PESQUISA.....	93
5.5 SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA.....	94

5.5.1 <b>Justificativa sobre a escolha das escolas públicas estaduais de ensino médio de Pernambuco</b> .....	95
5.6 COLETA DE DADOS.....	96
5.7 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	96
5.8 <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE.....	97
5.9 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	97
5.10 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	98
5.10.1 <b>Primeira fase:</b> Aplicação do instrumento de coleta dos dados – perfil questionário geral – formulário <i>Google</i> .....	99
5.10.2 <b>Segunda fase:</b> Realização da entrevista semiestruturada.....	103
5.10.3 <b>Terceira fase:</b> Realização da observação direta, entrevista e grupo focal .....	106
<b>CAPÍTULO 6 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	109
6.1 O ENSINO DE LITERATURA E OS NEG <sub>s</sub> - PRIMEIRA APROXIMAÇÃO.....	109
6.2 O LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E NA ESCOLA - SEGUNDA APROXIMAÇÃO.....	133
6.3 AS PRÁTICAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO NEG - TERCEIRA APROXIMAÇÃO .....	167
6.3.1 O NEG da escola e o Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero – Contexto escolar .....	168
6.3.2 Análise da dinâmica de aplicação da prática de leitura na reunião do NEG – 1ª vivência .....	169
6.3.3 Análise da entrevista com a professora/coordenadora do NEG – 2ª vivência .....	176
6.3.4 Análise do grupo focal dos participantes do NEG – 3ª vivência .....	182
<b>CONCLUSÃO</b> .....	189
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	200
<b>APÊNDICES</b> .....	215
APÊNDICE A - Instrumento de coleta de dados 1 - perfil questionário geral - Formulário <i>Google</i> .....	216
APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados 2 - Roteiro da Entrevista semiestruturada.....	228
APÊNDICE C – Roteiro das perguntas (Entrevista e Grupo Focal) .....	231
APÊNDICE D – Texto do perfil 1 (Formação em Literatura 1) .....	232

APÊNDICE E – Texto do perfil 2 (Formação em literatura 2) .....	234
APÊNDICE F – Texto do perfil 3 (Prática docente do professor de literatura 1) .....	236
APÊNDICE G – Texto do perfil 4 (Prática docente do professor de Literatura 2) .....	238
APÊNDICE H – Texto do perfil 5 (Recepção do texto literário nas aulas de literatura)	239
APÊNDICE I – Texto do perfil 6 (Práticas de leitura literária desenvolvidas no NEG)	241
APÊNDICE J – Texto do perfil 7 (O texto literário para além da escola) .....	243
APÊNDICE K – Entrevista com a professora/coordenadora do NEG.....	245
APÊNDICE L – Relato do grupo focal.....	248
<b>ANEXOS.....</b>	<b>251</b>
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP da UFPB.....	252
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	265
ANEXO C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE.....	266
ANEXO D – Carta de anuência da Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional (SEIP) da Secretaria de Educação de Pernambuco.....	268

## 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, apresentamos esta tese que parte 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. 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 NEGs 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, me motivou a buscar respostas a um currículo vazio que aquela escola trazia, tão distante do diálogo com os jovens. Cada roda de conversa mediada por um texto literário gerava discussões infindas e dava espaço para que todos se posicionassem. Foi observando, anos depois, que a contribuição dos professores de Letras ao NEG era sempre por meio do texto literário que resolvi desenvolver esta tese que tem 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.

A importância desse tema para a pesquisa em nível de pós-graduação em Letras se estabelece 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 dá essa articulação

para a formação do leitor literário, que exige 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, está se tomando o letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto linguagem que, pela interação social através da leitura, pode ajudar a transformar sujeitos, a ressignificar práticas sociais e a envolver o espaço escolar na discussão de temas da sociedade.

A problemática desse estudo tem 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 exige antes um trabalho de articulação entre escola e comunidade em torno da temática de gênero e é nesse fazer pedagógico, nas escolas que têm núcleos, que as práticas de letramento literário se materializam em diferentes situações sociais, uma vez que a experiência literária não só nos permite 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.

Embora nos NEGs se observe uma certa tendência a centrar suas atividades em torno da celebração de datas comemorativas, como o “Dia internacional da mulher” (Rosa, 2019), historicamente celebrado no calendário escolar, também é possível perceber vivências mais intensas de práticas interdisciplinares sobre a temática. Nessas vivências, as disciplinas curriculares integram suas propostas pedagógicas à temática gênero e violência contra a mulher e sua interseção. Na escola que coordenei o NEG, era evidente a contribuição do ensino de história, apresentando a evolução da participação da mulher na sociedade; do ensino de geografia, mostrando a mulher no mundo do trabalho e seu papel na economia; do ensino de educação física, discutindo corporeidade e exploração do corpo pela mídia; e do ensino de literatura, em uma abordagem histórica voltada aos estilos literários, encenando excertos de obras clássicas sobre a posição da mulher na história, e em outra abordagem interativa, realizando atividades de declamação de poesias, seguidas de roda de debate e análise poética que ampliava a discussão de texto de autores diversos, inclusive de produções dos alunos sobre o tema, na tentativa de superar o eventismo (Rosa, 2019).

Dessa forma, da percepção 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, esta tese 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. Por sua vez, são seus objetivos específicos a) discutir o letramento literário e seus pressupostos teóricos e metodológicos; b) investigar os aspectos da formação leitora/letramento literário no Currículo de Pernambuco de língua portuguesa do ensino médio; c) descrever o processo de construção e implementação dos núcleos de estudo de gênero e enfrentamento da violência contra a mulher em escolas públicas estaduais de Pernambuco; d) descrever as práticas de letramento literário vivenciadas nos NEG; e) identificar resultados da aplicação das práticas de letramento literário na formação leitora do jovem; f) analisar o conjunto de atividades e de estratégias de leitura literária desenvolvidas nos núcleos que implicam na construção e na implementação das práticas de letramento literário.

Com esses objetivos, esta tese se justifica pela importância que é dada às práticas de letramento literário no ensino de literatura como promotoras das discussões de gênero no NEG; também se justifica por buscar compreender a relação entre as práticas de letramento literário e a dinâmica de ação dos NEG, dentro de um processo maior que objetiva a formação do leitor literário na escola.

Para a apresentação da pesquisa, organizou-se o texto da seguinte forma: além deste texto de introdução, o primeiro capítulo, *Letramento literário na formação do leitor literário*, apresenta a evolução histórica do ensino de literatura com base nos paradigmas do ensino de Literatura. O segundo, *O ensino de literatura nos documentos oficiais*, trata do ensino de literatura nos documentos oficiais (BNCC e Currículo de Pernambuco do Ensino Médio). O terceiro, *Os Núcleos de Estudos de Gênero no espaço escolar*, apresenta o conceito de núcleo de estudo de gênero como movimento de discussão de gênero e as diferentes formas de representação no espaço educativo. O quarto, *Discussão de Gênero na escola: das relações*

*sociais de poder a formação cidadã*, aborda o conceito de gênero e a relação gênero, escola e poder. O quinto, o *Processo metodológico*, descreve o percurso metodológico desta pesquisa com ênfase na pesquisa de campo por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas, observação direta de atividades e grupo focal. O sexto, *Análise e discussão dos dados*, descreve a análise do *corpus* da pesquisa delimitando e construindo aproximações com o apoio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo. Por fim, a conclusão a que chegamos sobre as práticas do letramento literário desenvolvidas nos NEG's.

## **CAPÍTULO 1 - LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO**

Este capítulo apresenta a evolução histórica do ensino de literatura com base nos paradigmas do ensino de literatura observados por Cosson (2021). Não se pretende detalhar todo o estudo elaborado pelo autor, porém retomar algumas particularidades desses paradigmas para o desenvolvimento desta tese. O estudo será organizado em quatro seções descritas a seguir: na primeira, o ensino de literatura ao longo do tempo por meio de paradigmas; na segunda, a literatura como direito e apropriação; a terceira, as comunidades de leitores e, por fim, a quarta, as leituras literárias: o esperar na formação do leitor literário.

### **1.1 O ENSINO DE LITERATURA AO LONGO DO TEMPO POR MEIO DE PARADIGMAS**

Na obra *Paradigma do ensino de literatura*, Cosson convida o professor ou o futuro professor a refletir sobre o ensino de literatura vigente nas escolas e sobre a possibilidade de se pensar novas formas de ensinar literatura (Cosson, 2021). De acordo com a classificação por ele apresentada, os paradigmas estão organizados em dois grandes grupos, o tradicional e o contemporâneo.

O grupo tradicional, que ainda se reflete em algumas práticas atuais de políticas de leitura, é composto por dois paradigmas: o moral-gramatical e o histórico-nacional. Assim, no paradigma *moral-gramatical*, “a literatura usada como meio pedagógico, encontrou no ensino do Latim uma de suas formulações mais bem-acabadas” (Cosson, 2021, p. 20), ou seja, os textos literários selecionados atendiam aos objetos de ensino e usava do Latim como instrumento para aprendizagem da própria língua. Nesse caso, os textos literários apontavam para temas da formação moral e eram de autoria consagrada, que posteriormente foi denominada de cânone. Desse modo, “a literatura [...] era um veículo útil tanto para o conhecimento da língua latina quanto para a manutenção do catolicismo” (Cosson, 2021, p. 21).

No paradigma *histórico-nacional*, percebe-se a mudança de foco sobre os textos. Se no moral-gramatical a literatura tomava por base os textos dos autores gregos e romanos como referência direcionando o valor da literatura à função civilizatória, no histórico-nacional os autores se prestam a este destaque como forma política de a literatura “assegurar a expressão da identidade nacional” (Cosson, 2021, p. 42).

A concepção de literatura neste paradigma é de “um conjunto de obras distribuídas ao longo do tempo, cujo elo principal é relatarem o Brasil” (Cosson, 2021, p. 42). Isto implica dizer que essa literatura assume um perfil representacional dos valores e da cultura brasileira. Dessa maneira, segundo o autor, o objetivo “maior da literatura como disciplina e prática escolar é formar o brasileiro como brasileiro, o cânone nacional funcionando simultaneamente como uma síntese histórica [...]” (Cosson, 2021, p. 46).

Quanto ao espaço da literatura na escola, no paradigma *moral-gramatical*, a literatura é um conteúdo que está inserido no ensino da escrita, assim os textos literários são usados como material de leitura para demonstrar a língua culta e referenciar a escrita. No *histórico-nacional*, no percurso do ensino primário, ela tem a função de ensinar a ler com a ajuda dos textos literários canônicos nacionais, já no ensino secundário, há uma disciplina, Literatura ou Literatura Brasileira, que aborda a história da literatura, dividida em períodos ou estilos de época.

Esse registro realizado por Cosson encontra respaldo nos estudos de Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini (1988), quando, ao abordarem sobre o papel da escola na formação do leitor, destacam que “técnicas ou períodos literários não resultará em alargamento dos limites culturais que orientam as práticas significativas dos alunos, senão em estágios bem mais adiantados de sua formação” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 17). Desse modo, o que se constata nos paradigmas tradicionais é que as finalidades do ensino de literatura são externas à literatura ou que tomam a literatura como pretexto para confirmação da identidade nacional por meio da literatura.

No grupo contemporâneo de ensino da literatura, há quatro paradigmas: analítico-textual, social-identitário, formação do leitor e letramento literário, que se apresentam como alternativa às condições dadas pelos paradigmas tradicionais. Esse grupo aponta, também, para reflexões sobre o papel da literatura no currículo escolar frente aos novos espaços de aprendizagem, entre eles os digitais, conforme veremos a seguir.

No paradigma *analítico-textual*, a literatura é definida pelo “grau de elaboração estética das obras” (Cosson, 2021, p. 73). Nesse paradigma, a ênfase aos valores das obras consagradas nacionais do paradigma anterior, isto é, do *histórico-nacional*, ainda se fazem presentes, no entanto, há uma abertura para textos de diferentes origens. Assim, esse paradigma, mesmo mantendo traços do histórico-nacional, traz um avanço, porque enquanto os anteriores resumiam a aula de literatura à lista de obras e aspectos gerais dos estilos literários, neste, a dimensão do texto literário passa a ter espaço nas salas de aula.

O objetivo do *analítico-textual* é “desenvolver a consciência estética do aluno para que possa reconhecer e apreciar adequadamente os textos literários de qualidade” (Cosson, 2021, p. 78). Desse modo, o valor da literatura se encontra na fruição estética e a escola é responsável por garantir o acesso e a fruição das obras de qualidade estética. A crítica a este paradigma recai sobre a análise de texto de forma engessada, como se fosse um modelo a seguir, o que limita a falta de diálogo com outros textos e discursos envolvidos na (inter)textualidade, em função de um leitor tecnicamente especializado.

Para Aguiar e Bordini (1988), a escola encontrou no texto impresso a forma padrão, a escrita culta, o inacessível que separa a leitura diária do aluno da leitura da escola através dos clássicos. Com base nisto, o texto literário se torna uma “imposição de normas linguísticas, estéticas e ideológicas que devem ser assimiladas pelos alunos sem discussão, já que está diante de uma autoridade publicamente reconhecida: a criação literária” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 38).

Nesse paradigma, em lugar de historicizar a literatura e listar obras fundamentais, as práticas recorrentes consistem em analisar textos que caracterizam determinado estilo pelos fatores linguístico-textuais, pois a *forma* assume mais posição que o *conteúdo*. Orienta Cosson que “a análise textual é um modo de ler que também constrói o texto como literário” (Cosson, 2021, p. 95), no entanto, conduzir o estudante ao uso excessivo de técnicas de análises e procedimento de descrição ou sem a busca de sentido da leitura tornam falhas as práticas pedagógicas baseadas nesse paradigma, porque a “educação do leitor de literatura não pode ser impositiva e meramente formal” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 38). Esta educação precisa ser algo que faça o leitor se sentir chamado a entrar na descoberta da plurissignificação por meio da leitura literária, porque sente que o texto literário faz conexão com outros significados, inclusive com seu mundo.

No paradigma *social-identitário*, a literatura se desdobra entre a dimensão estética e a ética, dando primazia para esta última. Dessa forma, o paradigma é marcado pela representação do que a obra revela ao mundo, principalmente quando a literatura está presente na cultura e na sociedade e é dado o devido olhar político e identitário que se inter cruzam.

Com o objetivo de “desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele possa se posicionar política e eticamente em relação à sociedade” (Cosson, 2021, p. 105), esse paradigma passa dos aspectos da literatura com base na análise-textual do paradigma anterior para a literatura engajada que “adquire uma função social, assimilando a formação do leitor à formação do cidadão” (Cosson, 2021, p. 105). No entanto, adverte Cosson, deve-se ter um

cuidado quanto ao tratamento dado a essas representações sociais presentes no texto ou a importância dada a elas neste paradigma para não limitar a análise crítica a um único aspecto ou desconstruir o processo de leitura da obra literária. A concentração apenas no aspecto ético pode fazer da leitura do texto literário uma trilha com fins restritos, quando a literatura é também prazerosa e surpreendente em seu itinerário de descoberta textual.

Os temas políticos são constitutivos do texto literário, lembra Cosson, e abordagens vindas dos estudos culturais, das teorias de gênero e da pós-colonialidade, entre outros, devem fazer parte da formação do professor para ajudar no percurso de formação literária do aluno (Cosson, 2021). Esse conhecimento é de grande importância para o professor enfrentar os conflitos ideológicos em torno do ensino de Literatura e realizar as necessárias análises críticas dos textos e dos mundos neles representados. Como exemplo, vale lembrar a discussão de gênero na escola enquanto luta contra o patriarcado, o machismo, a violência contra a mulher e a comunidade LGBTQIAPN+<sup>1</sup> e o Projeto de Lei n.º 10.577, de 2018 que proíbe a disseminação da “ideologia de gênero”<sup>2</sup> nas escolas do Brasil. Essa polêmica dividiu opiniões e envolveu na discussão pais, escola e sociedade organizada como as igrejas. Hoje, os gráficos de violência das secretarias de Direitos Humanos dos Estados, a exemplo de Pernambuco, constata a necessidade de essa discussão estar nas escolas e o lugar ideal, como será visto nos próximos capítulos, são os Núcleos de Estudos de Gênero. Porém, ainda há muito a fazer, principalmente com os novos currículos locais dos estados em que se faz necessário reorganizar temas, espaços, o ensino de literatura e sua função para a educação contemporânea.

Sobre o aspecto metodológico, neste paradigma, a reflexão colaborativa sobre questões sociais é o destaque, pois a prática do professor é conduzir e mediar a discussão do texto que aborda temáticas de análise crítica. Assim, a literatura é o espaço de representação social, de desvelamento crítico e de debate político, mas não se pode esquecer que ela tem também uma dimensão estética que precisa ser preservada, para não se tornar apenas um pretexto para a discussão de temas da sociedade.

---

<sup>1</sup> LGBTQIAPN+ é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais.

<sup>2</sup> Em uma engrenagem de poder, saber e verdade, o termo “ideologia de gênero” emerge em uma cruzada ofensiva antigênero, gestada no interior do discurso e de práticas católicas fundamentalistas, tendo sido apropriado por setores ultraconservadores (Junqueira, 2017), por empreenderem ações políticas que impõem valores morais tradicionais e, mais, reafirmam pontos doutrinários cristãos dogmáticos e intransigentes. Esse termo vem sendo acionado de maneira a fabricar a desqualificação de comportamentos de estudantes, atividades escolares, atuações de professores e professoras e jeitos de ser e estar na vida, de se reconhecer e de viver as sexualidades. (Marafon, 2018).

Pela ênfase nas questões de formação para o multiculturalismo e a inclusão social, o paradigma social-identitário traz o risco de se voltar ao modelo do paradigma tradicional moral-gramatical em que os textos literários se prestavam ao fim moral como forma de educar a sociedade. Assim, segundo Cosson, ao assumir uma dimensão política em função da formação do cidadão democrático, ao especificar o leitor que deve ser o engajado e ao determinar procedimentos de leitura que discutem o texto literário mais pela perspectiva ética do que pela estética, o ensino de literatura tende a deixar em segundo plano a formação do leitor literário.

No paradigma da *formação do leitor* ou da *fruição*, o contato com a leitura de textos de gêneros diversos é apontado como destaque, uma vez que seu objetivo é “desenvolver o hábito da leitura, criar o gosto pela leitura e formar o leitor crítico-criativo” (Cosson, 2021, p. 134). Centrado em atividades que desenvolvam a fruição, ou seja, a leitura prazerosa, que pode acompanhar esse leitor em sua trajetória escolar e depois na sociedade, esse paradigma tem mais êxito na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando o currículo é mais flexível e a presença do texto literário tem um papel fundamental no trabalho com a imaginação e a criatividade.

Assim, a aplicação desse paradigma encontra-se em documentos orientadores do currículo como a BNCC, na competência específica nº 9 de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, que trata do desenvolvimento do senso estético para a fruição,

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2018, p. 87).

Nesse sentido, a concepção de literatura para este paradigma, “em princípio, [...] estende o rótulo de literário a um vasto corpo de textos escritos que circulam dentro e fora da escola” (Cosson, 2021, p. 129). No entanto, retoma o autor que essa ampliação de textos escritos “faz da literatura um objeto impresso e por meio dele estreita e limita todo o campo de manifestação do literário” (Cosson, 2021, p. 132).

Não havendo um padrão metodológico a ser seguido, no sentido de aplicação de prática leitora como algo a ser controlado pelo sistema educacional, o leitor é o agente de sua formação por meio das estratégias proporcionadas pelo professor-mediador que o auxilia no despertar do prazer da leitura. Outra questão é que a partir dos anos finais do Ensino Fundamental muito se explora o texto através da leitura aplicada, ou seja, a leitura de busca de informações e se deixa de lado a leitura literária. Essa prática da leitura aplicada busca atender o sistema de resultado

das avaliações externas em que a Língua Portuguesa é um dos componentes avaliados, deixando de lado as práticas de compartilhamento, de oralidade e produção coletiva sobre a obra literária que seria o caminho para a permanência da leitura de fruição nessas etapas de escolaridade, principalmente quando se deseja não apenas a formação do leitor, mas a também formação do leitor literário.

O *Letramento Literário* foi definido por Paulino e Cosson, como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Se em palavras simples precisasse retomar cada paradigma aqui revisitado, perceber-se-ia a evolução do sentido dado à leitura e ao ensino de literatura ao longo do tempo até chegar no Letramento Literário que, mediante o processo de apropriação do texto literário, enquanto construção de sentido, busca proporcionar ao estudante conhecimentos para dentro e fora da escola.

Quando Cosson aborda Letramento com base no processo de apropriação, percebe-se o jogo simbólico entre leitor-texto-comunidade. Se é processo, é aprendizagem que está sempre em construção, porque o leitor se constrói pelo viés individual de compreensão que seu contexto de entendimento proporciona, assim como, o amplia quando diante de uma comunidade de leitores, o não perceptível, o não visto pela leitura individual, emerge na leitura coletiva pelos laços que se constroem e assim “construímos e reconstruímos a nós e ao mundo nas palavras da experiência e com a experiência do outro” (Cosson, 2021, p. 173).

Desse modo, nesse paradigma conforme proposto por Cosson, a literatura “é uma linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos” (Cosson, 2021, p. 177). Com base neste conceito, a literatura, em forma de textos, práticas de produção e interpretação, expressa artisticamente por meio da palavra a relação de leitor-texto-mundo e de forma recíproca, como se envolvem ou se deixam envolver-se, o que rompe o espaço escolar e se engaja na dimensão da vida. Vê-se neste conceito uma distância dos conceitos anteriores que tendiam a limitar a literatura ao componente curricular.

Orienta Cosson, “quanto mais desenvolvida for a competência de manusear essa linguagem, maior será o conhecimento do repertório e mais consistente e consolidada será a experiência literária, isto é, a apropriação literária do texto literário” (Cosson, 2009, p. 179). Com base nesta afirmação, se o objetivo da literatura neste paradigma é desenvolver a competência leitora, desenvolver processos e competência literária se tornam trilhas pedagógicas para esse fim. Apropriar-se da literatura é criar procedimento que consolide a

leitura do texto literário na vida. Por isso, é preciso que se reconheça a literatura como direito para que dela possa se apropriar.

## 1.2 A LITERATURA COMO DIREITO E APROPRIAÇÃO

No artigo *O direito à literatura*, Candido (1988/1995) chama a atenção para o processo educativo que pode servir à manutenção da opressão social e não da liberdade ou do reconhecimento do verdadeiro papel desse processo educativo na formação dos sujeitos. Para o autor, afirmar que a educação é um bem incompressível, como é incompressível ao aluno ter acesso à arte e à literatura, implica em decisão política a qual interfere na formação dos sujeitos, que, enquanto coletivo social, reconhecem a educação e a literatura como bens essenciais na formação humana. Com base neste reconhecimento, percebe-se que nada é neutro. Nenhum currículo, nenhuma orientação educacional, tampouco uma prática de ensino está alheia às decisões políticas, pois tudo tem o seu valor, para se tornar uma prática educativa que contribua para o desenvolvimento do sistema, mais do que para a manutenção da alienação.

Para isso, retoma Candido, “é preciso ter critérios seguros para abordar o problema dos bens incompressíveis, seja do ponto de vista individual, seja do ponto de vista social” (Candido, 1995, p. 241), pois é o ato de consciência que faz a diferença. Quando, desde cedo, se educa o sujeito para reconhecer seus direitos, isso é a formação individual, e quando as ações dos sujeitos são garantidas por leis específicas, percebe-se que o social é contemplado, mesmo que por cobrança para ser reconhecido diante de interpretações que, às vezes, são mais para negar o direito à pessoa do que legitimar o seu benefício.

Porém, quando esse ato de consciência deixa de existir, o caos se instaura negando os direitos humanos de forma repressiva e alienante, o que traz consequências para todos os entes sociais, principalmente o educativo. No âmbito da literatura, no artigo *Um clássico sobre educação literária: “O direito à literatura”*, de Antonio Candido, Dalvi (2019), questiona por que seria necessário assegurar a literatura como direito contemporaneamente. Segundo a autora, são os desafios deste tempo que irão descolar o pensamento conservador sobre o ensino de literatura e sobre a forma de se fazer literatura para introduzir um processo de ensino de literatura que reconheça aluno e professor também em construção desta formação literária em busca da apropriação dela, o que remete a repensar o papel da literatura na sociedade contemporânea, capitalista e desigual.

Assim, continua Candido trazendo um questionamento “a fruição da arte e da literatura estaria mesmo nesta categoria? Seria um bem incompressível? (1995, p. 241). Para responder a essas perguntas, primeiro se vai ao que Candido conceitua por literatura:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 1995, p. 242).

Neste conceito se percebe o quanto a literatura está presente nas ações diárias dos sujeitos, vista no sentido amplo como “uma manifestação universal” (Candido, 1995, p. 242), portanto de direito, logo é um bem incompressível. Porém, o autor leva a refletir “sobre o papel da literatura na formação do homem” (Candido, 1995, p. 244), uma vez que a leitura da literatura mobiliza conflitos no espaço escolar e na vida social, como acontece no embate político do que a sociedade reconhece como importante ou não importante para se ler e discutir nas escolas, principalmente quando se trata de tema específico como gênero que envolve uma discussão mais intensa entre escola e sociedade e, sobre o qual há reação de parlamentares que defendem pautas de retrocessos no campo dos direitos sociais e promovem uma série de projetos de lei (PL) que versam sobre a tal *Escola sem partido*<sup>3</sup> - um movimento antigênero - com acusações de que grupos ligados à *causa de gênero* estariam disseminando ideias vinculadas ao tema, especialmente nas escolas, como se fosse algo a ser temido (Marafon, 2018).

Sobre esse ponto, faz necessário reconhecer o papel da literatura na escola que possa ultrapassar a função educativa e adentrar na função lúdica e estética do texto literário (Sousa, 2016) para que possa contribuir para um despertar de consciência do estudante, no sentido de perceber outras realidades, que muitas vezes se encontra limitada pela leitura oferecida ou disponível pela escola ou pela família, por não reconhecer as consequências que essa falta de experiência na leitura literária poderia trazer para a sua formação humana. Desta forma, é essencial afirmar a literatura pelo sentido pluralista do termo que não aponta para determinado tema, autor ou obra como mais relevantes, mas para um diálogo entre obras (Antunes, 2019).

Em *Direito à literatura indígena e a pluralização do cânone: um diálogo a partir da concepção de Candido*, Ana Paula Amaral e Rinah Souto (2022), por exemplo, discutem o

---

<sup>3</sup> O projeto de lei foi apresentado em junho de 2016 e intitulado PLS 193/2016. Assim como os demais, o projeto visa limitar a atuação dos professores para impedir que eles promovam suas crenças ideológicas e partidárias em sala de aula ou que incitem os estudantes a participarem de protestos populares. (Brasil, 2016)

reconhecimento de outros autores e obras pluralizando o pensamento positivista implantado na escola que para a literatura culminou no paradigma histórico-nacional de que os vultos sagrados da história da literatura mereciam ser enaltecidos. Segundo as autoras, “interessa-nos estabelecer o diálogo entre múltiplas formas e conceber a literatura e o fazer literatura” (Amaral; Souto, 2022, p. 18). Na interface do conceber e do fazer a literatura se encontram aqueles autores e autoras de outras origens que não ocidental, branca e católica que foram excluídos pela violência simbólica e não tiveram espaço, ainda, de serem lidos na escola para mostrar que seus textos também humanizam a partir da revelação de outras formas de desvendar o mundo por uma perspectiva mais local, que global, que mostra realidades muitas vezes opostas e impactantes.

Até porque, como bem reflete Candido, a literatura “*não corrompe nem edifica*, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (Candido, 1995, p. 244, grifo do autor). Nesse sentido, o papel maior da literatura é humanizar no sentido de sensibilizar o ser humano a partir do texto literário, conduzi-lo à reflexão e, em especial, à reflexão da vida, o que retoma a discussão sobre o quanto o texto literário é temido pelos reguladores sociais, porque é a partir dele que a mudança interna dos sujeitos se concretiza. O texto literário, sendo aplicado com ênfase na transação e no compartilhamento entre leitor-texto-mundo, é um objeto capaz de transformar sujeitos e fomentar mudanças sociais.

Para explicar melhor o sentido do poder humanizador da obra literária, estabelece-se aqui um diálogo com um verso do cantador de viola/improvisador do repente Pinto do Monteiro<sup>4</sup>, que ao definir a palavra *poeta* diz: “Poeta é aquele que tira de onde não tem e bota onde não cabe” (Monteiro, sem data). Que riqueza poética define o escritor/poeta através de palavras bem organizadas que trazem o significado daquilo que não se consegue outra forma para expressar com tamanha grandeza! É a humanização sentida pelo poeta que transforma a visão de mundo, no desejo de expressar o que sente e como sente. Assim, como leitores, também o sentido toca pela forma, humaniza pelo sentido. Palavras tão simples que explicam não as próprias palavras, num jogo de metalinguagem, mas o sentido complexo do *ser poeta ou escritor*, artista das palavras.

---

<sup>4</sup> Natural de Monteiro – PB, nascido em 21 de novembro de 1895 e falecido em 28 de outubro de 1990. Poeta popular, compositor, cantador e improvisador brasileiro. A naturalidade e rapidez de improviso na construção dos versos eram características marcantes em sua cantoria. Cognominado "A Cascavel do Repente".

Deste modo, reflete Candido (1995, p. 246), “a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”, isso mesmo, organizar o mundo, porque, *colocar aonde não cabe* é o poder da palavra, é o sentido que ela produz, é o contexto que ela expressa que marca a vida dos sujeitos, por isso se organiza através do conteúdo e da forma como integralizadores dessa comunicação. Ainda segundo Candido, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (Candido, 1995, p. 149), tornando-se engajado ou não nas palavras que *tira de onde não tem*, porque foi seletivo ao ponto de especificar com intencionalidade literária o que quer dizer, ou seja, *colocar aonde não cabe*.

Então, conclui Candido (1995, p. 256)

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanização.

Essa citação pode ser lida como uma chamada para a forma como a literatura é tratada no currículo brasileiro, ora sem espaço para uma prática de formação de leitor literário, ora destorcida do seu fim, ora sem perspectiva de componente curricular, o que fragiliza o letramento literário. Se a literatura, segundo Candido (1995, p. 256), “liberta do caos, portanto, nos humaniza”, é possível inferir sobre a necessidade de ela está presente no cotidiano dos indivíduos atuando em prol da formação humana que nasce da sensibilidade que o jogo de palavras proporciona através da literatura.

Por fim, Candido reitera que a luta pelos direitos humanos inclui também a luta pelos bens culturais e espirituais do qual o direito à literatura é parte indispensável, porém se faz necessário reconhecer esse direito pelo viés da contextualização que nos coloca como protagonista e agentes, portanto, sujeitos de uma sociedade real que tem escritores e leitores que também se apropriam de uma maneira plural de conceber e fazer literatura. Desse modo, se a literatura é um direito inalienável, mais necessária se torna quando uma comunidade se fortalece a partir da apropriação dos textos literários que na escola precisa assumir o compromisso de formação do leitor literário.

### 1.3 AS COMUNIDADES DE LEITORES

A vivência do ensino de Literatura na escola por meio do Letramento Literário é “a experiência singular de fazer emergir a obra literária pela transação entre o leitor e o texto” (Cosson, 2021, p. 178). Nesta vivência pela literatura, o leitor assume o protagonismo da descoberta literária e a reconstrói em sua experiência de vida, porque a função mediadora do professor, pelo viés da pedagogia de formação do leitor literário, permite direcionar procedimentos para o desenvolvimento da competência literária do estudante.

Distante do ensino sobre a literatura ou sobre sua história, o Letramento Literário é uma forma significativa de o ensino de literatura se transformar em um espaço de práticas de leituras literárias em prol da formação do leitor literário. “Essas práticas, desenvolvidas em forma de sequência básica ou expandida, são estratégias que fortalecem o valor da literatura que reside na experiência que autores e leitores vivenciam ao manusear a linguagem literária” (Cosson, 2021, p. 179).

Nesse sentido, apoiando-se em exemplo de comunidades de leitores com obras literárias, é oportuno citar dois relatos, o primeiro, de uma abordagem universitária através do curso de Letras que insere a comunidade local; e o segundo, em que a biblioteca de um projeto social é promotora das práticas de leitura.

No primeiro relato, Thissiane Fioreto e Danielli Peres (2018) usam da técnica do Clube da Leitura para relatar uma experiência de extensão acadêmica a partir do texto literário. O projeto foi pensado por docentes e discentes do Curso de Letras da Universidade Federal do Grande Dourado (UFGD) com a finalidade de levar o texto literário à comunidade acadêmica em geral e à comunidade douradense. Sendo assim, são realizados encontros mensais, com duração aproximada de duas horas, para a discussão de obras literárias, previamente selecionadas e amplamente divulgadas. O projeto desempenha o papel de fomentar a leitura literária entre os acadêmicos do Curso de Letras, já que parte de uma iniciativa de docentes deste curso, em função de demanda apresentada pelos próprios acadêmicos, mas também incentivar a leitura literária na UFGD e na comunidade em geral. Realiza, assim, a conscientização da importância da leitura e de seus conhecimentos, ampliando o repertório dos leitores com rodas de discussão sobre os textos literários, no espaço da universidade, com a presença de discentes e pessoas da comunidade, já que as discussões e a socialização das impressões de leitura acontecem mensalmente em encontros abertos a toda comunidade acadêmica da UFGD e comunidade externa, sem necessidade de inscrição prévia, contando sempre com convidados, docentes ou não da UFGD, para o enriquecimento do debate. Esta ação de extensão tem contado com ampla participação de pessoas da comunidade local, que

leem as obras literárias propostas e adentram os muros da universidade para partilhar suas experiências como leitores, num debate amplo, aberto e democrático.

No segundo, Renata Toigo (2020) relata a formação leitora a partir das práticas extramuros escolares, nas bibliotecas comunitárias do Cirandar – projeto social de periferia para crianças e adolescentes em que as atividades de mediação de leitura são planejadas e elaboradas em três etapas: sensibilização, mediação e ação cultural. A escolha desse modelo visa a divulgar e a incentivar experiências profícuas de letramento literário em territórios de periferias empobrecidas. Segundo a autora, esta experiência faz entender a importância dos espaços comunitários para a garantia do direito e acesso à leitura e à literatura. Desse modo, ao se reportar às práticas de letramento que fundamenta as ações da biblioteca, Toigo relembra em uma das passagens, da necessidade de acompanhar a prática de leitura de perto o que exige formação dos mediadores de leitura para vivenciar a experiência leitora,

se não pegarmos os leitores pelas mãos e não os ajudarmos a percorrer os caminhos entre o mundo real e o ficcional, podemos perder as crianças em outras ladeiras da vida. Nesse sentido, a biblioteca comunitária configura-se como uma instituição social que abre suas portas para outras possibilidades, oportunidades para o mundo da fantasia e do afeto (Toigo, 2020, p. 179).

Essa ação de “pegarmos os leitores pelas mãos e não os ajudarmos a percorrer os caminhos entre o mundo real e o ficcional podemos perder as crianças em outras ladeiras da vida” (Toigo, 2020, p. 179) deixa transparecer a preocupação do projeto para com a formação leitora e social de jovens e adolescentes, principalmente quando a biblioteca possa atuar como um espaço contra a exclusão (Kuhlthau, 2009). Criar uma comunidade de leitores, exige formação, não apenas para aquele a quem pretende formar para a leitura, mas também para aquele que é formador/mediador, pois proporcionar a “oportunidade para o mundo da fantasia e do afeto” (Toigo, 2020, p. 179) é ajudar o outro a transformar o seu eu na construção de sua identidade, e, nesse caso, através do processo de leitura, ou seja, tendo a leitura como mediadora dessa transição entre leitor-autor-texto-contexto que se realiza na vida de cada participante desse projeto.

Sobre esse ponto, volta-se para uma questão citada por Chartier (2001) que é discernir o que um leitor nos diz de suas leituras, ou seja, que procedimento de leitura foi realizado por esse leitor que o fez pensar assim, ler dessa forma, compreender a partir do que leu, elementos importantes que precisam chegar na prática da leitura na escola e fora dela. Aspecto relacional já bastante evidenciado na metodologia indígena quando essa não procura fragmentar o

conhecimento, mas entendê-lo como se processa vivendo-o de sua maneira. É o que pode ser ilustrado com uma passagem de uma entrevista com Edson Krenak que fala da metodologia indígena por meio da pergunta: *Como pensa a relação escritor acadêmico e escritor literário indígena? Percebe uma divisão importante? Há diferença nas percepções? Como a avaliação nos mercados editoriais?* Momento em que ele responde utilizando um verso de uma poetisa indígena canadense Rita Joe que escreveu, “[...] eu hoje leio como você, eu escrevo como você, eu crio como você”, em seguida Krenak reflete sobre esse verso: “Eu preciso ter um pensamento de que em vários momentos não sou eu falando, mas a academia tentando falar em mim” (Krenak; Lopes; Peixoto, 2021, p. 20). Essa percepção de não ser ele mesmo quem fala, mas a academia fala por ele, mostra o que a escola foi capaz de reproduzir: a colonialidade. Daí a reflexão de Rita Joe, “eu hoje leio como você ...”, como se a instituição escola tivesse retirado dela o mais importante da compreensão da leitura: a subjetividade que a conduziria à interpretação do texto, processos de leitura, ou ainda, de entendimento da subjetividade do leitor, que precisam ser recuperados na prática de formação do leitor literário dentro e fora da escola, pois para Krenak, não existe essa fragmentação entre leitores (acadêmico ou literário), mas o leitor.

Nessa mesma direção, Elri Sousa apresenta a preocupação com a posição do professor na sala de aula, para que ele assuma a prática mediadora da leitura e não a imposição do conhecimento teórico sobre essa prática.

É preciso, de forma transparente e não autoritária, discutir os sentidos propostos pelos alunos, levando-os a compreender que, se os textos admitem várias interpretações, nem todas elas podem encontrar respaldo no próprio texto. O professor, com base em seus conhecimentos crítico-teóricos, deve conduzir essa discussão, mesmo sem explicitar seus pressupostos. (Sousa, 2016, p. 159)

A prática do Letramento Literário modifica o saber-fazer docente direcionando o aluno ao centro do processo de aprendizagem como um movimento que se ajusta continuamente. Isso tem a ver com a forma de abordar a resposta do estudante para que ele esteja sempre em construção pela forma de leitura que estabeleceu em seu percurso de leitor, do que em rejeição pela resposta que apresentou.

Nesse sentido, o contato com a obra, o manuseio, ou seja, o encontro do leitor com a obra, a leitura responsiva que se estabelece por meio do diálogo do leitor com o autor através da leitura para evidenciar a compreensão sobre a obra e, depois, a interpretação compartilhada da leitura são ações exigidas pelo paradigma do Letramento Literário (Cosson, 2022). Dessa

forma, ao interagir nas discussões, as interpretações do leitor vão tomando sentido e novos caminhos e compreensões sobre a leitura são acionados pela parceria que se constrói entre leitor e obra literária e entre leitor e comunidade de leitores, uma construção que parte da experiência com o texto literário.

#### 1.4 AS LEITURAS LITERÁRIAS: O ESPERANÇAR 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. Assim, 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 - estado de superação do ser pelo viés da leitura e mais ainda quando esta é literária.

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, cada concepção apresentada se imbrica e se contextualiza em relação a seu tempo. Daí 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 puderam 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, daí 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).

No capítulo que se segue, o ensino de literatura será situado por meio dos documentos legais. O conhecimento sobre esses documentos permite entender que abertura os NEGs encontram para se apoiar no texto literário enquanto instrumento de discussão de gênero e qual a sua relação com o ensino de literatura no espaço escolar.

## CAPÍTULO 2 - O ENSINO DE LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo serão apresentados os documentos de referência do currículo: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo de Pernambuco, como uma construção a partir da BNCC. O estudo se voltará ao componente de Língua Portuguesa e Literatura na etapa do Ensino Médio e será organizado em duas seções com o propósito de descrever os documentos e localizar onde está o ensino de literatura para relacionar com as práticas de letramento literário vivenciadas no NEG. Assim, na primeira seção será apresentada a BNCC e o ensino de literatura e na segunda, Ensino de literatura no Currículo de Pernambuco do Ensino Médio.

### 2.1 BNCC E O ENSINO DE LITERATURA

No texto da apresentação da Base Nacional Comum Curricular – doravante BNCC, Base ou documento, chama a atenção a sua definição: “a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (Brasil, 2018, p. 5). A palavra *completo* e as palavras *preparando-o para o futuro* geram inquietações. Essa ideia de completude, mesmo sendo um documento construído “após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil” (Brasil, 2018, p. 5), por ser um documento norteador dos currículos regionais, pela sua finalidade, já se percebe que ele não é completo, pois a sua completude depende do outro, sendo assim, um ponto de partida para outros currículos. Depois, ao usar o conjunto de palavras *preparando-o para o futuro*, demonstra que esse documento aponta uma carga de responsabilidade sobre os conhecimentos capaz de transformar a vida do estudante. Como se todos os conhecimentos essenciais estivessem sendo contemplados por essa Base, quando, na verdade, a Base Curricular deve ser entendida como “um caminho, uma jornada, que tem referências [...], mas que sempre admite mudanças, [...] daí advém o saber da aventura do conhecimento” (Vasconcelos, 2009, p. 133), ou seja, nunca está pronta, mas em construção pelos sujeitos que dela participam e, assim, dão significado.

Ainda no texto de apresentação do documento, dois pontos são indicados. O primeiro é a finalidade da etapa do Ensino Médio que possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental

(Brasil, 2018). O segundo é a garantia do conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica e para a construção do projeto de vida do estudante (Brasil, 2018).

Em seguida, uma justificativa é apresentada, a BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará “a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (Brasil, 2018, p. 5). O texto termina com uma chamada à sociedade civil e organizada, através do regime de colaboração, para acompanhar as expectativas de aprendizagens propostas pela BNCC.

Na introdução do documento, a Base é definida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7). Nessa definição, o fator normativo se destaca na organização da educação escolar como define o § 1º, do Artigo 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, LDB, Lei nº 9.394/1996).

A BNCC tem a função de integrar a política nacional da Educação Básica e contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, “referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (Brasil, 2018, p. 8). Com isso, é um documento de referência para os currículos locais, principalmente, para garantir um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes.

Organizada através de competências e habilidades, o documento define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Assim, não se aponta conteúdo, mas competências que precisam ser desdobradas através das habilidades para a formação de atitudes e valores. Para a Educação Básica, são apresentadas 10 competências gerais que se “desdobram em todas as etapas (Infantil, Fundamental e Médio) mobilizando conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores nos termos da LDB” (Brasil, 2018, p. 9).

Reforça a Base que a ênfase nas competências é o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). Compreender a abrangência de cada competência e o intercruzamento com as habilidades torna cada área limitada em sua aplicação pelos diferentes fatores: tempo para aplicação, formação do professor, metodologia de ensino, material didático, acesso aos recursos digitais, reprodução de competências, entre outros, o que compromete o fim último da educação que é a aprendizagem. Esse mecanismo voltado às avaliações externas “aprisiona as escolas e os seus agentes em concepções e práticas curriculares padronizadas” (Marinho; Leite; Fernandes, 2019, p. 938).

No capítulo *estrutura da BNCC*, é apresentada como cada etapa se organiza. Para este estudo, apresenta-se, na Figura 1 a seguir, apenas a etapa do Ensino Médio com sua estrutura: as competências gerais na Educação Básica; as áreas de conhecimento, que para fins desta pesquisa será a área de Linguagens e suas tecnologias, com atenção ao componente curricular de Língua Portuguesa.

Figura – 1 Estrutura da BNCC



Fonte: Brasil (2018, p. 33)

O capítulo 5 é dedicado ao Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. Nessa etapa, o termo *Juventudes*, no plural, é destacado, pois significa “compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas” (Brasil, 2018, p. 462). Essa multiplicidade de olhares para a juventude e a sociedade faz da Base um documento plural em alguns aspectos de inclusão, ao menos no que reconhece que somos diferentes e situados em localidades diversas. Nesse sentido, propõe esse documento que a escola acolha as diversidades, que garanta aos estudantes ser protagonistas para definir seu projeto de vida. Desse modo, *protagonismo* e *projeto de vida* marcam a formação do Ensino Médio.

No tocante às finalidades do Ensino Médio, das quatro que o documento apresenta, a terceira parece ser a mais expressiva – o aprimoramento do educando como pessoa humana – (Brasil, 2018, p. 467). As relações interpessoais, a promoção do diálogo, o combate a estereótipos e discriminações, a participação social e, por fim, a construção de projetos sociais em todas as esferas sociais são temas que descrevem essa finalidade.

Enquanto eixo organizador, a BNCC é constituída por áreas do conhecimento. Para cada área, há competências específicas e o desdobramento delas em habilidades, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática (Brasil - LDB, 1996, Art. 35-A, § 3º). Para este estudo, apenas as habilidades específicas de Língua Portuguesa serão consideradas. Dessa maneira, os currículos do Ensino Médio são compostos pela “formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/201858)” (Brasil, 2018, p. 470).

Os dois grandes eixos em torno do que a escola pode organizar suas práticas são *Projeto de vida*, que direciona as práticas pedagógicas para o protagonismo e a formação integral do jovem e as *Tecnologias digitais e a computação* que, integrada ao projeto de vida, reflete a cultura digital. Essas duas dimensões acompanharão todo o desenrolar das competências. O que chama a atenção no currículo é a possibilidade de unir a *formação geral básica* com os *itinerários formativos*, que são constituídos a partir da realidade local da escola. Entendemos os itinerários formativos como uma liberdade limitada, uma vez que a escola por mais que queira propor *arranjos curriculares* - termo usado pelo documento para designar propostas curriculares inovadoras e complementares - tem limitações no que se refere a recursos financeiros, humanos, de formação continuada e meios tecnológicos. Essas limitações não permitem implantar a proposta tal como ela foi idealizada, mas como a realidade da escola

determina, o que compromete o projeto de vida dos estudantes pela rotatividade das mesmas atividades como reforçado nos estudos de Paulo Marinho, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (2019).

Diante deste contexto de apresentação do documento, a Língua Portuguesa será descrita como componente curricular da área de Linguagem e suas tecnologias. Assim, no capítulo A área de linguagens e suas tecnologias, encontram-se os componentes: “Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, com inteira observação à garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros” (Brasil, 2018, p. 481). Nesse capítulo, segundo a Base, o componente Língua Portuguesa é para ser vivenciado nos três anos do Ensino Médio e as habilidades apresentadas por meio de campos de atuação social<sup>5</sup>.

São cinco os campos de atuação social presentes na Base. O primeiro é o *campo da vida pessoal* que tem como escopo os projetos de vida; o segundo é o *campo das práticas de estudo e pesquisa* que especifica a pesquisa e o trabalho com a textualidade desde a recepção até a produção em todas as modalidades; o terceiro é o *campo jornalístico-midiático* que se caracteriza pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa e pelo discurso publicitário; o quarto é o *campo de atuação da vida pública* que se baseia em textos normativos da vida pública, por fim, o *campo artístico* que se caracteriza pelo:

[...] espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade (Brasil, 2018, p. 489).

Como o próprio documento já aponta, esses campos vão além de possibilitar ao estudante a vivência de práticas de linguagens. Especificamente, para fins desse estudo, já é possível perceber que o espaço da literatura foi inserido no campo artístico, quando reconhece que “é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética” (Brasil, 2018, p. 489). Porém, a visibilidade para o ensino de literatura parece muito diminuída ou concorre por espaço em relação às outras artes e práticas, pois nem mesmo menção à palavra *literatura*, especificamente, é feita nesse campo.

---

<sup>5</sup> Embora o Dicionário Houaiss *on line* defina campo de atuação como efeito ou ação de atuar na sociedade, na BNCC campo de atuação social corresponde aos espaços onde as práticas de linguagem são desenvolvidas. Na Base, o campo de atuação social recebe cinco subdivisões que também adotam a mesma nomenclatura de campo, sendo eles: da vida pessoal, das práticas de estudos e pesquisa, jornalístico midiático, de atuação da vida pública e artístico.

Apenas depreende-se que há espaço para ela por estar vinculada às *manifestações artísticas* e à *construção da apreciação estética* em geral. Essa preocupação é destacada por André Cechinel quando aponta que “a BNCC precariza a potência de fato formativa do literário e daquilo que não tem uma aplicabilidade imediata” (Cechinel, 2019, p. 1), uma vez que instrumentaliza o olhar para a literatura da mesma forma que ocorre o desenvolvimento das competências e habilidades.

A despeito do pouco espaço para a literatura, Sarah Ipiranga (2019), que estuda o papel da literatura na BNCC, aponta que a “literatura é uma arte entre outras, por isso deve ser estudada em diálogo com as práticas de linguagem, das quais não se dissocia” (Ipiranga, 2019, p. 108). Segundo a autora, há uma “mudança substancial nos modos de apreensão do literário, compreendido agora como extensão de um discurso social moderno” (Idem) em que protagonismo juvenil, tradição, e inovação dos textos literários confluem. A autora também alerta que a proposta da Base envolve o olhar para dois imaginários: o literário e o visual, devido ao contato do jovem com o meio digital. Explica, ainda, que as noções sobre literatura na BNCC “foram horizontalizadas, de forma que pudessem ser interpretadas como manifestações diversas, democráticas e igualitárias do literário” (Ipiranga, 2019, p. 113).

Além disso, a BNCC, ao se referir à organização curricular, enfatiza quanto o currículo pode se reinventar para atender à proposta. Assim, a Base orienta sobre a necessidade de formas diversificadas de organização dos tempos e espaços escolares que possibilitem a flexibilização, pois não concebe o currículo à maneira disciplinar como ele tradicionalmente foi organizado, mas sim como espaço educativo, onde se integram as aulas “laboratórios de comunicação e de mídias, clubes de leitura e de teatro, núcleos de criação artística e literária, oficinas culturais e desportivas etc.” (Brasil, 2018, p. 489).

No tocante às competências, a Base define que a área de Linguagens e suas Tecnologias deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Continuando a apresentação do documento, sete competências específicas da área de Linguagens e suas tecnologias são descritas.

#### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 490).

É importante registrar que as competências específicas que integram a área de Linguagem e suas Tecnologias são as mesmas do Ensino de Língua Portuguesa enquanto componente isolado. No Quadro 1, a seguir, apresenta-se o número de habilidades articuladas por competência.

Quadro 1 – Número de habilidades por competência

Competência	Total de Habilidades
Competência 1	5
Competência 2	4
Competência 3	5
Competência 4	3
Competência 5	3
Competência 6	4
Competência 7	4
Total	28

Fonte: O autor (2022).

A relação com a literatura encontra-se nas competências 1, 2, 3, 4, 6 e 7 e são trabalhadas no campo artístico-literário. Desse modo, como as habilidades se referem e se interseccionam com diferentes competências e campos ao mesmo tempo, na perspectiva de atender ao currículo comum de forma integrada, pouco espaço pode sobrar para valorizar o campo artístico-cultural da formação da sensibilidade humana.

Para certos autores, a BNCC dá continuidade à tradição curricular de priorizar os aspectos linguísticos frente os da formação literária. É o que constatam Fabíola Farias, Luiz Percival Britto e Zair Henrique Santos, por exemplo, ao afirmar que a Base não se ocupa da literatura como objeto de fruição e, se não valida explicitamente o entendimento da literatura como pretexto para ensinar regras gramaticais, relega a segundo plano a leitura (Farias; Britto; Santos, 2019).

No tópico Língua Portuguesa, específico para o componente Língua Portuguesa, comum a todos os anos do E.M., o documento orienta que:

Cabe ao Ensino Médio **aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos**, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e **alargar as referências estéticas, éticas e políticas** que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (Brasil, 2018, p. 498, grifo do autor).

Há, assim, um primeiro objetivo de “aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos” no qual se percebe a ênfase em um trabalho de análise sobre a linguagem de forma analítica e crítica em todas as suas práticas, ao lado de um segundo - “alargar as referências estéticas, éticas e políticas” que se volta ao trabalho por meio da leitura e do discurso. Neste segundo, chama a atenção o pragmatismo, porque se depreende que será por meio dessa leitura, enquanto referência estética, ética e política, que poderá ser por fruição, que o jovem construirá e produzirá conhecimento, terá compreensão crítica e intervirá na realidade. Em outras palavras, uma leitura para fins utilitaristas da relação do jovem com a cidadania, com o trabalho e com o estudo.

Quanto ao ensino de literatura propriamente dito, a BNCC faz uma chamada explícita no tocante à leitura do texto literário. Assim diz o documento “Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer

nuclear também no Ensino Médio” (Brasil, 2018, 499), logo se compreende que se privilegia a leitura do texto literário nos anos do Ensino Médio.

Continuando a orientação para o ensino de literatura, o documento critica a forma de como o texto literário ficou relegado a outras metodologias de ensino de literatura que não visibilizava a prática com o texto literário.

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2018, p. 499).

Desse modo, orienta o documento que o texto literário deve ser o ponto de partida para o trabalho com a literatura no Ensino Médio. No entanto, de oito tópicos mais parecidos com indicadores de aprendizagem, para não dizer conteúdos, que definem a progressão das aprendizagens e habilidades de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental para o Médio, apenas dois levam em conta o ensino de literatura, descritos da seguinte forma:

- a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc.;
- a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (Brasil, 2018, P. 500).

Observa-se que o primeiro ponto enfatiza a literatura juvenil e o apoio da cultura digital como forma de envolver a juventude em diferentes culturas, no entanto, “o documento sugere que a literatura na escola se resume à transmissão de enredos que pode ser feita em diversas linguagens, como o audiovisual e as histórias em quadrinhos” (Farias; Britto; Santos, 2019, P. 166). Sobre essa compreensão colocada pelos autores anteriores, Cosson, usando da expressão “gêneros artísticos substitutivos” para se referir às produções baseadas em obras literárias, enfatiza que, na verdade, elas devem ser vistas não como textos dependentes, mas sim como obras que participam da linguagem literária e são autônomas em relação ao texto a que se referem (Cosson, 2021).

Já no segundo, uma carga de literaturas de diferentes origens e nacionalidades ocorre nesta progressão de aprendizagem. Em ambos indicadores, por melhor que seja a intenção, a insuficiência de tempo para a realização do ensino de literatura se torna visível, além de uma ausência sobre a formação leitora, uma vez que o ponto central para o ensino de Língua Portuguesa está centrado em língua como prática de linguagem, reflexão sobre a língua, interação, gênero textual e discurso, o que faz com que a literatura seja tão somente um campo complementar para a Língua Portuguesa. Analisando a BNCC, Cechinel aborda a temporalidade específica que a leitura literária demanda para uma prática em sala de aula que envolve diversas estratégias textuais, daí a preocupação com o pouco tempo disponível para a área (Cechinel, 2019).

A base também orienta que os eixos oralidade, leitura/escuta, produção (escrita/multissemiótica) e análise linguística/semiótica correspondem às práticas de linguagem do Ensino Médio. Ressalta o documento que o trabalho com a literatura “não deve [...] ser tomado como um fim em si mesmo, devendo estar envolvido em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (Brasil, 2018, p. 72). Nessa nota, se a literatura, já não tinha um espaço nítido no currículo, agora “o documento propõe abordagem integrada” (Farias; Britto; Santos, 2019, p. 165), como apresentado na Figura 2

Figura 2 – O campo artístico-literário

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil (2018, p. 501)

O campo artístico-literário é o campo em que as práticas de linguagem voltadas à literatura são contextualizadas. Nesse campo, segundo o documento, buscam-se “a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral”

(Brasil, 2018, 504). Percebe-se que o campo artístico-literário se propõe a uma análise mais aprofundada da produção/recepção vinculada à apreciação de obras artísticas e produções culturais. Especificamente para a literatura, destaca-se a formação do leitor literário e o desenvolvimento da fruição, análise e formas de apropriação do texto literário. Assim, a Base orienta que está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. No entanto, depreende-se que o fim último parece ser a fruição, mais do que o processo de formação do leitor literário, o que deveria ser o inverso.

Estudos sobre a fruição na BNCC, como os realizados por Cosson apontam que “o procedimento central da leitura literária, a fruição, [...], é definida na BNCC como uma dimensão do conhecimento próprio da arte ao lado da estesia, criação, crítica, expressão e reflexão” (Cosson, 2021, p. 46). Explica o pesquisador, que esse destaque ao *deleite*, como se fosse “uma viagem” que o leitor executasse através da obra, termina por negar “o processo de letramento literário que demanda competência literária ao localizar o aluno em uma comunidade de leitores” (Cosson, 2021, p. 47).

Seguindo esse raciocínio de análise sobre a fruição, Natanael Mendes (2020), conclui que “não se nega a importância da fruição estética. O problema é que não há na Base qualquer tipo de discussão sobre o assunto, o que pode gerar um perigoso ruído e colocar o aluno na condição de um expectador que buscará, na obra, apenas deleite, prazer e conforto” (Mendes, 2020, p. 141). Assim, percebe-se quão distante está a formação do leitor literário quando o valor dado a leitura literária na BNCC é, em geral, o da leitura prazer.

No tocante ao tema *análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos*, percebe-se ainda uma preocupação com a leitura literária aos clássicos. Fabíola Farias, Luiz Percival Britto e Zair Henrique Santos (2019), ao analisar as habilidades deste campo no qual a literatura faz parte, concluem que na BNCC, “as preocupações se voltam para a história da literatura, e não para a leitura das obras, deixando distante a possibilidade dos estudantes de ler, efetivamente, textos literários na escola” (Farias; Britto; Santos, 2019, p. 169). Segundo os autores, a BNCC reproduz práticas do ensino de literatura como disciplina a ser estudada em suas características históricas e formais.

Dando continuidade à descrição da BNCC quanto ao campo artístico, é válido registrar que todas essas possibilidades dadas ao campo artístico-literário se somam aos outros quatro campos de atuação social em que formam o ensino de Língua Portuguesa através das práticas de linguagem, conforme indica a Figura 2. Uma nota deixa claro que as habilidades de Língua Portuguesa estão organizadas nesses cinco Campos de atuação social e uma habilidade pode

estar a serviço de mais de uma competência dessa área (Brasil, 2018). No Quadro 2, abaixo, apresenta-se o total de habilidades organizadas pelos campos.

Quadro 2 – Total das habilidades de Língua Portuguesa organizadas pelos campos de atuação social

<b>Campo de atuação social</b>	<b>Campo da vida pessoal</b>	<b>Campo de atuação da vida pública</b>	<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	<b>Campo jornalístico-midiático</b>	<b>Campo artístico-literário</b>
18 33%	4 7%	5 9%	8 15%	10 19%	9 17%
Total de Habilidades	54				

Fonte: O autor (2022).

Pelo Quadro 2, observa-se que uma maioria esmagadora de habilidades se volta para o ensino de língua, interação, discurso, gênero textual, análise linguística e semiótica. Para o ensino da literatura, ao lado de outras artes, sobram apenas 17% das habilidades.

Quanto à formação do leitor literário, pouco espaço resta dentro do contexto da escola para se trabalhar a formação humana pelo viés da literatura. Conforme analisado por Cechinel, a BNCC precariza a potência formativa do literário e daquilo que não tem uma aplicabilidade imediata, em função das “demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (Brasil, 2018, p. 5). Isso coloca em risco fatores como visão de mundo, ou seja, a percepção sobre a realidade e a formação humana integral anunciada em suas páginas (Cechinel, 2019).

Em síntese, percebe-se que a BNCC é um documento aberto e orientador. Aberto no sentido de só se completar com os currículos regionais/locais. Orientador por ser um documento norteador para os outros currículos. Diante da diversidade do território brasileiro, seu caráter flexível tem aspecto positivo. No entanto, a falta de investimento financeiro e de formação continuada não permitem que o princípio de base comum seja aplicado de forma que contemple as habilidades de maneira integrada.

Especificamente sobre o ensino de literatura, motivo deste estudo, este não tem espaço próprio na Base. Ao contrário, a literatura concorre por espaço junto de outras artes que contemplam o campo artístico-literário. A referência à literatura surge presa ao desenvolvimento da fruição, em função da leitura por deleite, sem considerar a formação do leitor literário.

De posse dessas informações que norteiam a organização do currículo nacional, na próxima seção, o espaço do ensino de literatura será pesquisado no Currículo de Pernambuco do Ensino Médio, tomando por base a mesma metodologia adotada para essa apresentação do espaço da literatura na BNCC.

## 2.2 A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: CURRÍCULO DE PERNAMBUCO

Inicia-se nesta seção, primeiro, uma descrição do Currículo de Pernambuco da etapa do Ensino Médio, o qual toma como referência as orientações da BNCC, classificando-se como um currículo local, para, em seguida, conhecer o componente de Língua Portuguesa e identificar o ensino de literatura neste documento de Pernambuco. Antes de iniciar essa apresentação, vale lembrar que Língua Portuguesa é um componente curricular separado dos outros componentes da área de Linguagens e suas tecnologias, cuja vivência perpassa os três anos do Ensino Médio.

Desse modo, no texto de apresentação, é destacada a participação coletiva na construção deste documento que vai desde a União dos Diretores Municipais da Educação (UNDIME), passando por conselheiros, professores do Ensino Médio, entre outras instituições e atores. O documento traz como meta responder aos anseios da juventude e como caminho apoia-se no chamado Novo Ensino Médio<sup>6</sup>, ou seja, na inclusão de um currículo flexível em tempo integral. Aponta o Currículo de Pernambuco que o principal desafio será a formação continuada dos profissionais da educação.

O documento curricular apresenta na introdução as duas partes indissociáveis: (1) Formação Geral Básica (FGB) estruturada por área de conhecimento, que segue a BNCC, e (2) Itinerários Formativos (IFs), que dialogam com as expectativas e interesses dos estudantes, contribuindo para seus projetos de vida (Pernambuco, 2021, p. 15). Em seguida apresenta conceitos norteadores como: *Concepções sobre currículo* compreendido como

fruto de uma construção coletiva que envolve diversas etapas, instâncias, sujeitos, intenções e finalidades. Pode-se, assim dizer que ele traduz a escola, norteia as relações que são estabelecidas dentro e fora dela e se constitui como um dos elementos

---

<sup>6</sup> Segundo o site do MEC, o Novo Ensino Médio está amparado na Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

responsáveis pela formação humana na instituição escolar (PERNAMBUCO, 2021, p. 17).

O conceito apresentado, reconhece que o Currículo de Pernambuco está atrelado às práticas sociais dos estudantes. Enquanto *Princípios norteadores*, o documento define como eixo norteador o fortalecimento de uma sociedade democrática, igualitária e socialmente justa. Os princípios norteadores se voltam à formação integral do ser com estratégias formativas com respeito às diversidades culturais, a Educação em Direitos Humanos e ao Atendimento Educacional Especial (AEE) como inclusão. Sobre as *competências e habilidades*, o documento segue a mesma proposta definida na BNCC e orienta que

é necessário que os professores se apropriem desses pressupostos e planejem suas práticas pela abordagem de competências, desconstruam conceitos que ainda estão cristalizados nos modelos tradicionais que fragmentam os conhecimentos nos diversos componentes curriculares e considerem a necessidade de adaptações curriculares de acordo com as especificidades da população escolar atendida (Pernambuco, 2021, p. 17).

Percebe-se que há uma insistência em o professor se apropriar da prática pela abordagem de competência, pois há algo a ser seguido e controlado que são o *ensinar* e o *aprender* para fins das avaliações externas. Paulo Marinho, Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (2019) apontam que “estudos focados em orientações que comandam muitas das políticas curriculares e de avaliação internacional têm seguido lógicas de padronização que as inserem em uma *Global Educational Reform Movement (GERM)*” (Marinho; Leite; Fernandes, 2019, p. 923, grifo dos autores). Essa lógica internacional padroniza o sistema de ensino sem considerar as diferenças locais, regionais e as condições de ensino.

Em *Concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem*, o documento enfatiza a valorização do conhecimento prévio, o desenvolvimento de competências e a autonomia do estudante. Outro aspecto a considerar são as tecnologias digitais da informação e comunicação como suporte para aprendizagem colaborativa que se reflete no binômio ensino e aprendizagem articulado através das dimensões cognitiva e afetiva.

No item *Formação de professores* o documento aponta para um movimento dialético de ação-reflexão-ação transformadora que demanda profissionais com competências que extrapolem o ato de “transmitir” conteúdo. Assim, indica que o “desafio do professor deve estar pautado na perspectiva de integrar as diferentes áreas do conhecimento, articulando-as com os saberes e experiências dos estudantes” (Pernambuco, 2021, p. 28).

Ao chegar no tópico *Avaliação da, para e como aprendizagem*, o documento sinaliza para a avaliação enquanto processo e oportunidade de reflexão do fazer pedagógico. Da forma como foi pensado, o documento visa a um processo de aprendizagem que aponta para a integração do sujeito. No entanto, o texto sobre avaliar, quando se depara com o ensino através de competências, revela uma preocupação sobre “as reflexões alcançadas nos resultados das avaliações” (Pernambuco, 2021, p. 29), o que pode desviar o sentido de competências da integralização do sujeito para competência como algo que se traduz em meta a ser alcançada nas avaliações de resultado internas e externas do sistema (Marinho; Leite; Fernandes, 2019).

Para finalizar essa seção de introdução, os *Temas transversais e integradores do currículo* são apresentados pelo Currículo de Pernambuco como importantes por relacionar diferentes componentes curriculares a temas sociais por meio de uma abordagem interdisciplinar, transversal e integradora que a legislação já aponta ou que poderá acrescentar dentro de sua necessidade. A seguir, os treze temas sociais são apresentados: 1) A Educação em Direitos Humanos; 2) As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; 3) Direitos da Criança e do Adolescente; 4) O processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso; 5) Educação Ambiental; 6) A educação para o Consumo e Educação Financeira e Fiscal; 7) A Educação das Relações Étnico-raciais e ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena; 8) Diversidade Cultural; 9) As relações de Gênero; 10) A Educação alimentar e Nutricional; 11) Educação para o Trânsito; 12) Trabalho Ciência e Tecnologia; 13) Saúde, Vida Familiar e Social. Para este estudo, merece destaque o tema nove - As relações de gênero - momento de compreender como ele será abordado dentro do componente de Língua Portuguesa com especial atenção à Literatura, uma vez que pelo documento, “a temática gênero é um tema de inclusão, de fortalecer a democracia à medida que tais diferenças não se desdobrem em desigualdades” (Pernambuco, 2021, p. 35).

O segundo capítulo aborda o Ensino Médio. Assim são apresentadas a identidade do ensino médio, a trajetória do ensino médio em Pernambuco, seus sujeitos e os desafios para o Novo Ensino Médio.

No tópico *Identidade do Ensino Médio*, o documento se apoia na LDB (1996), no tópico *finalidades do Ensino Médio*, e nas DCNEM (2018), no tópico *princípios do Ensino Médio*, para reconhecer a identidade deste tipo de ensino. Esses documentos têm por palavras-chave: exercício pleno da cidadania, aprofundamento dos estudos e integração do mundo do trabalho e sua função é nortear as práticas que se voltam à construção do *projeto de vida*, como atividade do currículo.

Em *O Ensino Médio em Pernambuco*, o texto apresenta a gestão de resultados como destaque na educação de Pernambuco nas edições do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O documento cita diferentes políticas de educação que vão desde a formação continuada de professores até o monitoramento e avaliação das aprendizagens, confirmando que as competências e habilidades dessa proposta visam às avaliações externas, utilizando-se da política de autonomia e flexibilização com base na GERM (Marinho; Leite; Fernandes, 2019). Desse modo, percebe-se que o currículo está dividido em suas práticas e orientações. De um lado, a filosofia de autonomia e flexibilização. De outro, o controle e a rigidez de um sistema de resultado.

No item *Protagonismo Juvenil*, o documento dá ênfase ao protagonismo dos estudantes e ao sentido plural da palavra *juventudes*. Em seguida, reflete o espaço da escola e seus anseios para com a sociedade. Dessa forma, as ferramentas tecnológicas são caminhos que o jovem vai se apropriar para melhor interagir nesta sociedade.

Segundo o Currículo de Pernambuco, a escola é um espaço de acolhida de diferentes temas sociais. O documento registra expressamente que “a escola precisa estar atenta às diversidades que são próprias de sua realidade social, cultural, de gênero, de territorialidade, entre outras” (Pernambuco, 2021, p. 52), o que faz com que esses espaços educativos, com base na necessidade local, transversalize diferentes temáticas.

Dando continuidade, no tópico *Transição do Ensino Fundamental para o Médio*, o documento deixa claro que as competências e habilidades serão norteadoras de toda a prática pedagógica. Diferente da BNCC que traz competência e habilidades apenas para as áreas do conhecimento, o Currículo de Pernambuco se organiza em competências e habilidades específicas por componente curricular. Explica também que é a partir da interdisciplinaridade que as competências atingem o seu objetivo.

No item *Desafios para o Ensino Médio*, o documento aponta como primeiro desafio a preocupação com uma proposta de ensino que não seja fragmentada e que trabalhe à luz de competências e habilidades. Informa, ainda, que “as habilidades propostas por cada componente no documento curricular de Pernambuco não são isoladas e nem independentes” (Pernambuco, 2021, p. 55), elas são organizadas dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar. O segundo desafio é que o ensino seja contextualizado com ênfase na construção do Projeto de Vida do estudante. Para isso, adotou-se um currículo dinâmico, com a atenção voltada para a permanência do aluno na escola “com elementos que façam sentido na trajetória dos estudantes” (Pernambuco, 2021, p. 56).

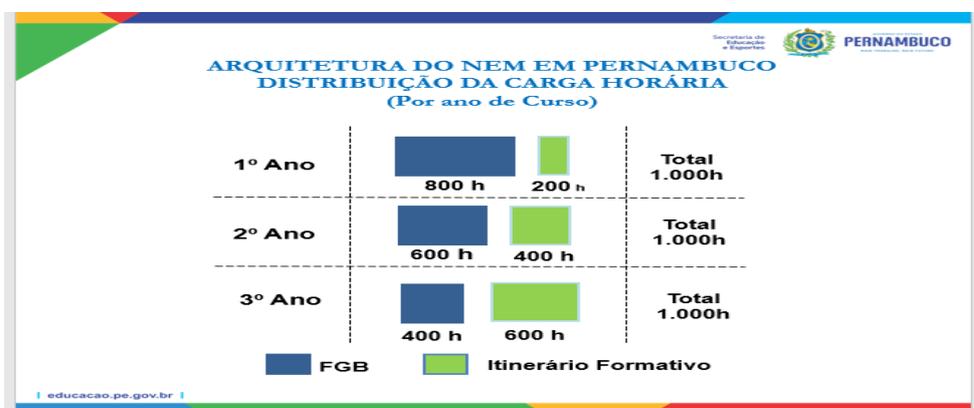
Ainda neste documento, no tópico *A reforma do Ensino Médio e a arquitetura do Ensino Médio em Pernambuco*, com base na Lei 13.415/2017, que altera a LDB e concentra a sua proposta na flexibilização do Novo Ensino Médio e na Educação Integral, o documento apresenta como está organizado o Ensino Médio em Pernambuco

[...] composto por uma parte de Formação Geral Básica (FGB) a ser orientada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, por outra parte, dos Itinerários Formativos (IF) que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Pernambuco, 2021, p. 57).

Com essa descrição, é possível perceber que os Itinerários Formativos - IFs e a oferta de arranjos curriculares (chamados neste documento de trilhas curriculares) são as formas complementares de desdobrar as áreas do conhecimento em habilidades. No entanto, uma questão é visível, quanto à responsabilidade que cada escola possui, no sentido de ofertar arranjos curriculares que podem se limitar ao contexto local da escola. Como exemplo, na área de humanas, com poucas horas aulas para completar uma carga horária do professor, esse profissional fica a serviço de outras trilhas curriculares para fechar o seu número de aula. Neste sentido, é como se a formação do professor desse conta da flexibilização curricular, um dos princípios do Novo Ensino Médio.

Na Figura 3, destaca-se a carga horária da Formação Geral Básica - FGB e dos Itinerários formativos ao longo dos três anos do Ensino Médio.

Figura 3 – Arquitetura do Novo Ensino Médio distribuído por carga horária



Fonte: Currículo de Pernambuco, 2021, p. 58.

Esta arquitetura do Novo Ensino Médio - NEM descreve, na cor azul, a redução que os componentes curriculares das áreas da Formação Geral Básica - FGB terão ao longo dos três anos. Na cor verde, o crescimento ou a ampliação progressiva do Itinerário formativo - IF, que será escolhido pelo estudante para complementar a carga horária. Segundo o documento, é no IF que o aluno irá especificar sua formação. Como tudo no Ensino Médio é pensado para a construção do Projeto de Vida do estudante, segundo o documento, além das eletivas, três unidades curriculares apoiam a jornada do EM, nos três anos: Projeto de vida, Investigação Científica e Tecnologia e Inovação.

Este segundo capítulo do documento finaliza explicando as bases da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos. A primeira corresponde às áreas de conhecimento e seus componentes específicos, com competência e habilidades para as áreas previstas na BNCC. Esclarece o documento que competências e habilidades da BNCC são desdobradas em habilidades específicas no Currículo de Pernambuco. O segundo corresponde ao Itinerário Formativo que segundo as DCNEM são:

[...] cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018).

Conforme o Currículo de Pernambuco, os itinerários formativos são as áreas do conhecimento em que o estudante optará por uma, ou mais de uma, para seguir as trilhas de aprofundamento conforme a sua afinidade ou interesse. Os Itinerários Formativos são organizados em quatro eixos estruturantes: Investigação científica, Processos criativos, Mediação e intervenção sociocultural e Empreendedorismo.

O terceiro e quarto capítulos do Currículo de Pernambuco apresentam os Itinerários Formativos e a Formação Geral Básica com todas suas áreas do conhecimento. Segundo o documento, os Itinerários são organizados considerando as quatro áreas de conhecimento já proposta pela BNCC mais a formação técnico profissional.

Depois de apresentar a estrutura do Currículo de Pernambuco, documento elaborado em consonância com a BNCC, descreve-se a área de Linguagens e suas tecnologias que é interesse deste estudo. Desse modo, o documento de Pernambuco inicia apresentando a competência de Linguagem da BNCC e os principais teóricos.

O foco da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio está, portanto, na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens (verbais, corporais e artísticas); na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018, p. 95).

Com base nesta competência, o Currículo de Pernambuco faz referência à concepção Bakhtiniana de linguagem, cujo fundamento é o dialogismo. Em seguida, são apresentados os cinco campos de atuação social que servem para orientar a elaboração das habilidades específicas da área, conforme a BNCC, já citado anteriormente, são eles: o *campo da vida pessoal*, o *campo das práticas de estudo e pesquisa*, o *campo jornalístico-midiático*, o *campo de atuação da vida pública* e o *campo artístico*.

Por se configurar um documento orientador da prática pedagógica do professor, o Currículo de Pernambuco detalha cada campo apresentando finalidade e abrangência. Como objeto deste estudo, especifica-se o *campo artístico* para explorá-lo na busca de encontrar qual o espaço da literatura. Essa intenção se justifica, porque, assim como na BNCC, é o campo social onde a literatura se insere junto às outras artes pela disputa de espaço, uma vez que esse campo se refere “à circulação das manifestações artísticas em geral, a processos criativos, o reconhecimento da diversidade, da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções” (Pernambuco, 2018, p. 96).

É interessante perceber que os cinco campos transversalizam os componentes desta área (Educação Física, Arte, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). Desse modo, conforme o documento de Pernambuco, a Língua Portuguesa estuda a pedagogia dos multiletramentos, aspectos multissemióticos, multimodais, multiculturais, “reflete sobre os usos da língua, as variedades linguísticas, estilísticas e composicionais e o contato com a diversidade de gêneros em diferentes suportes” (Pernambuco, 2018, p. 101).

Quando se volta à leitura, enfatiza o documento de Pernambuco, em “promover a formação de leitores proficientes” (Pernambuco, 2018, p. 101). Para tanto, justifica o documento, que o leitor deve se utilizar da interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo para a construção de sentido do texto. Como reforça Cechinel, “na BNCC, tudo serve para alguma coisa” (Cechinel, 2019, p. 5), essa busca de sentido do texto aponta mais para a busca de informação de sentido do que a formação do leitor, os processos de leitura ou de letramentos de leitura para uma educação literária. Logo, vê-se que a leitura literária não tem espaço próprio, porque, de acordo com o

documento, a leitura serve de pretexto para os conhecimentos linguísticos, textual e de conhecimento de mundo.

O ponto central da estrutura de Língua Portuguesa neste documento está nos multiletramentos e novos letramentos. Neste sentido, orienta o documento de Pernambuco,

em Língua Portuguesa, no Ensino Médio, devem investir na **leitura**, na **oralidade**, no **letramento literário**, na **produção textual** e na **análise linguística/ semiótica**, eixos norteadores do trabalho, propondo o aprofundamento de habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental (Pernambuco, 2021, p. 101, grifo do autor).

Observa-se que para o ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio, as práticas de linguagem ocorrerão através desses cinco eixos: leitura, oralidade, letramento literário, produção textual e análise linguística/ semiótica. Nos quadros 3 e 4, abaixo, apresentam-se dois modelos dessa organização curricular.

Quadro 3 – Organização curricular

### LÍNGUA PORTUGUESA - ORGANIZADOR CURRICULAR

LÍNGUA PORTUGUESA				
1º ANO				
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	EIXOS	CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	(EM13LGG101LP01PE) Analisar a estrutura e as especificidades de diferentes discursos das linguagens que circulam socialmente (artística, literária, jornalística, midiática etc.), considerando os aspectos constitutivos do gênero (linguísticos, semânticos e discursivos), a intencionalidade dos autores(as), as escolhas linguísticas, os aspectos multissemióticos e os efeitos de sentido.	Condições de produção, circulação e recepção de discursos e atos de linguagem. Recursos linguísticos, estilísticos, semióticos, multissemióticos e efeitos de sentido.	Análise linguística/semiótica	CAMPO JORNALÍSTICO MIDIÁTICO
	(EM13LGG101LP04PE) Identificar efeitos de humor ou ironia em diversos gêneros textuais, destacando aspectos relacionados à criticidade e à intencionalidade discursiva, no que se refere à construção da textualidade e suas marcas linguísticas.	Aspectos linguísticos, semânticos, visuais e discursivos responsáveis pelo humor e pela ironia.	Análise linguística/semiótica	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

Fonte: Currículo de Pernambuco (2021, p. 107)

Quadro 4 – O eixo Letramento Literário

(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	(EM13LGG201LP20PE) Analisar criticamente diferentes gêneros literários, considerando suas especificidades, linguagem, aspectos estilísticos, estéticos, contexto de produção e circulação.	Gêneros artístico-literários diversos (contos, crônicas, fábulas, poemas). Funções da linguagem. Figuras de linguagem, aspectos estilísticos e estéticos. Contexto de produção e circulação.	Leitura Análise linguística/ semiótica Letramento Literário	CAMPO DE ATUAÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIO
(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade, assentados na democracia e nos Direitos Humanos.	(EM13LGG204LP24PE) Reconhecer o valor da pluralidade artística, em diversas linguagens, em especial a artístico-literária, considerando as especificidades linguísticas, semânticas e multissemióticas, responsáveis pelos efeitos de sentido de diferentes manifestações textuais representativas de diversos grupos sociais e étnicos.	Literatura de autoria pernambucana: contrapontos entre autores consagrados e não consagrados da literatura canônica a popular, em diferentes épocas	Leitura Análise linguística/ semiótica Letramento Literário	CAMPO DE ATUAÇÃO ARTÍSTICO-LITERÁRIO
(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.	(EM13LGG301LP26PE) Produzir textos, individual e ou colaborativamente, em diferentes linguagens, tipologias, suportes, modalidades, considerando propósito comunicativo, interlocutores, especificidades linguísticas e estilísticas, suas formas e seus funcionamentos,	Planejamento, produção, revisão e edição de textos (orais, escritos), considerando critérios discursivos e linguísticos. Critérios de coerência: unidade temática, relevância informativa, progressão, não contradição. Aspectos multissemióticos e efeitos de sentido.	Oralidade Produção Textual Análise linguística/semiótica	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

Fonte: Currículo de Pernambuco (2021, p. 108)

É importante notar que no Quadro 3 há uma terceira coluna com o nome *objetos de conhecimento*. Essa nomenclatura não existe na BNCC. Ao analisar o conteúdo dessa coluna diante das Habilidades de área da BNCC e das Habilidades específicas dos componentes, que são as de Pernambuco, depreende-se que elas correspondem a indicadores de conteúdo, ou seja, uma forma mais didática de interpretar ou compreender as habilidades de área da BNCC e a habilidade específica do Currículo de Pernambuco. Com referência ao Quadro 4, na quarta coluna nota-se o eixo Letramento Literário concorrendo por espaço entre os outros eixos.

Ao analisar a distribuição das habilidades pelos eixos, Língua Portuguesa no Currículo de Pernambuco conta com 54 habilidades elaboradas a partir das habilidades de área da BNCC. No Quadro 5, a seguir, é possível verificar essa distribuição pela classificação dos eixos.

Quadro 5 – Distribuição das 54 habilidades de Língua Portuguesa pelos eixos

Anos do Ensino Médio	Habilidades de PE - Gerais/ano	Eixo de Leitura	Eixo de Análise linguística e semiótica	Eixo de Produção de texto	Eixo de Oralidade	Eixo de Letramento Literário
1º ano	54/42	24 45%	27 50%	18 33%	9 17%	12 22%
2º ano	54/34	16 30%	22 41%	17 31%	11 20%	1 1,9%

3º ano	54/30	16 30%	17 31%	16 30%	11 20%	1 1,9%
--------	-------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

Fonte: O autor (2022).

Nota-se que as habilidades são as mesmas (54) ao longo do Ensino Médio e que, devido à complexidade de informação, elas se repetem para dois ou mais eixos. Assim, a mesma habilidade é trabalhada em mais de um ano, porém com foco diferente a depender do eixo ou do aprofundamento da habilidade (ver quadro 4). Fica claro o destaque dado à Leitura e à Análise Linguística/Semiótica, assim como o lugar menor dado ao Letramento Literário, que, inclusive não é prática de formação de leitor literário, mas de habilidades que exigem atos de demonstração e apreciação da leitura a partir de análise de texto, por exemplo, que é apenas uma das atividades do Letramento Literário. Como exemplo, apresenta-se a seguir a habilidade do 3º ano, número EM13LGG201LP21PE

Analisar textos e práticas de diferentes movimentos literários, autores(as), épocas, contextos, linguagens e suportes, percebendo-os como manifestações artístico-culturais, reconhecendo além de sua função estética, seu potencial transformador e representativo da experiência humana; articulando as singularidades do letramento literário com as particularidades do letramento digital. (Pernambuco, 2021 p. 160).

Depreende-se que o Letramento Literário exposto de forma restrita nesta habilidade, situa-se em analisar uma diversidade de textos de diferentes estilos literários para fins de reconhecer elementos da textualidade, entre eles, os que circulam no meio digital. Estaria faltando a esta habilidade, trabalhar o acesso a tais textos pelo viés da formação do leitor literário, que implicaria mais em construir um processo de leitura e compreensão sobre aquele tipo de texto, numa perspectiva de educação leitora, do que apenas analisá-lo para fins de reconhecer determinados elementos.

Outro aspecto que chama a atenção é que o campo artístico literário se refere a outros eixos além do ensino da literatura, inclusive subvertendo as propostas de letramento literário. Um exemplo é a referência à habilidade (EM13LP47PE), classificada no campo Artístico Literário, nos eixos de Leitura e Produção de texto. Essa habilidade solicita que o estudante, ao invés de usar do compartilhamento de leitura de obras/recepção de obras literárias para fins da formação leitora, utilize de técnicas como saraus, mostras entre outras, para praticar a comunicação oral ou a socialização da autoria daquilo que foi produzido sobre determinada obra, uma vez que o eixo direciona a habilidade para o fim linguístico e não literário. Ora, se o

campo é o Artístico Literário, a ênfase da ação didática deveria estar voltada para o compartilhamento das obras literárias como objeto primeiro ou maior, mas, ao contrário, volta-se apenas para os aspectos linguísticos enquanto prática de oralidade.

Os estudos sobre o Currículo de Pernambuco ainda são embrionários, porque o documento está no seu segundo ano de implantação. No entanto, as experiências são muito próximas das análises realizadas a outras bases curriculares sobre o tema. No estudo sobre Letramento e o Currículo de Pernambuco realizado por Felipe Oliveira e Maria do Socorro Sousa (2022), mesmo que se volte ao Ensino Fundamental, já se aponta a necessidade de práticas de leituras eficazes para o desenvolvimento do letramento, alinhando-se às normativas curriculares em vigor, para promoção do progresso dos estudantes. O que mostra que há necessidade de se trabalhar a educação leitora enquanto processo formativo e não apenas leituras para fins de avaliação externa ou pretexto para o ensino da linguagem.

Também Rosana Souza (2021), ao abordar a Política de currículo do Estado de Pernambuco e letramento literário no contexto da Nova Gestão Pública (NGP) argumenta que o grupo de documentos curriculares formulados pelo Estado não apresenta um consenso sobre o que precisa ser priorizado na formação do leitor literário. Segundo a autora, o que é priorizado nesse caso, é o atendimento à lista de conteúdos proposta pelo edital do Sistema Seriado de Avaliação - SSA, cujo perfil não considera os entendimentos em torno do conceito de Letramento Literário (Souza, 2021). Nesse caso, ao exigir resultados imediatos, nega o espaço da literatura na escola, alinhando a leitura literária ao modelo utilitarista de uma formação pragmática.

De outra forma, práticas de leitura e de escrita em ambiente escolar que se apoiam no letramento literário são relatadas por André Leitão (2021) e revelam que alternativas devem ser pensadas para que a formação leitora ocorra no espaço da escola. Em sua experiência sobre prática de escrita com *fanfictions*<sup>7</sup> o autor mostrou que o currículo pode ser flexível e que ao ensinar dissertação/argumentativa no 3º ano do Ensino Médio da forma comumente aplicada com um tema a ser desenvolvido, o uso de práticas de leituras literárias, com leitura e comparação de contos com o mesmo tema e estratégias de roda de conversa contribui para melhorar a escrita dos estudantes com mais significados do que argumentar sobre um tema livre sem experiência leitora.

---

<sup>7</sup> Fanfics ou fanfictions são produções literárias baseadas em obras pré-existentes, seja da literatura, do cinema, dos quadrinhos, dos videogames ou muitas outras formas de mídia (Fontana, 2020).

Em síntese, de acordo com o Currículo de Pernambuco, o campo Artístico Literário é o responsável pelo trabalho com o texto literário, uma vez que não há espaço separado para o ensino de Literatura. Nesse sentido, o que se refere à leitura do texto literário se baseia na formação de leitores proficientes (Pernambuco, 2021, p. 101) que se materializa, segundo o documento, mediante a interação dos diversos níveis de conhecimento (linguístico, textual e de mundo) pela busca de sentido do texto. Isso é, o ato de ler serve para trabalhar análise, oralidade, produção de texto, relação intertextual e interdiscursiva, reconhecer linguagens por suportes diversos, construção de repertório de leitura, ler e compartilhar textos da cultura digital. Essas práticas são relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, principalmente, porque atende aos anseios discursivos da Nova Gestão Pública que se materializa na prática de resultados. No entanto, são insuficientes para experienciar o processo da leitura, por entender o conhecimento como capital (Larrosa, 2002), o que não favorece que o estudante se sinta tocado pela experiência da leitura enquanto processo de formação. É justamente a falta desse processo formativo de leitura, no sentido do letramento literário, que leva à perda da importância da literatura.

Quanto ao eixo do Letramento Literário, não há nenhuma orientação sobre a sua finalidade ou proposta teórico-metodológica, o que se conclui que seguirá o proposto na BNCC com ênfase na fruição e apreciação, ou seja, um ensino de leitura para cumprir metas do sistema nas avaliações externas. Assim, sem um espaço definido e distante da formação do leitor literário em função do pragmatismo e utilitarismo adotados, o ensino de literatura com base no Letramento Literário precisa ser redefinido nestas bases curriculares, se, de fato, há a intenção de que a escola seja um espaço de formação humana como preveem a BNCC e o Currículo de Pernambuco.

No capítulo a seguir, será apresentado o *locus* desta pesquisa que são os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher das escolas públicas estaduais de Pernambuco (NEGs) cujas práticas de letramento literário são objeto deste estudo. É, pois, a partir deles que será trilhado o caminho inverso para entender o ensino de literatura no espaço escolar.

## CAPÍTULO 3 - OS NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR

Neste capítulo será abordado o conceito de núcleo de estudo de gênero como movimento pela igualdade de gênero que envolve o trabalho pedagógico na escola e a relação com a sociedade na luta por um espaço educativo que busca a justiça social. Serão descritas brevemente outras experiências de núcleos de estudo de gênero em instituições de ensino superior e, em seguida, às dos NEGs de escolas públicas estaduais de Pernambuco. Ao se especificar os NEGs de Pernambuco, será dada atenção às contribuições, às limitações e às práticas desenvolvidas.

### 3.1 NÚCLEO DE ESTUDO DE GÊNERO

A expressão *núcleo ou grupo de estudos da mulher ou de relação de gênero*, segundo Guacira Louro (1997), tem origem nas pesquisas feministas dos anos sessenta do século XX. As variantes de núcleos e estudos sobre gênero fundadas em várias universidades, primeiro, sobre a mulher e depois, focadas nas relações de gênero, mostram a luta política pelo espaço da mulher não apenas enquanto sujeito social, mas também de conhecimento.

Institucionalizado ou não pelo sistema educacional, um núcleo de estudos de gênero traz em seu perfil a defesa pela igualdade de gênero na sociedade, através da formação pelas diferenças, com respeito a todas as diversidades, inclusive à sexual. De tal forma que entender os núcleos de estudos de gênero passa, primeiro, pela compreensão de “como as características sexuais são compreendidas e representadas” (Louro, 1997, p. 22) nas práticas sociais, no contexto de existência/resistência/reexistência em uma sociedade heteronormativa, para depois situar sua função enquanto movimento de formação humana. Desse modo, a academia e as escolas se tornam espaços da discussão de gênero e da diversidade sexual como forma de educar a sociedade para a pluralidade das experiências sociais.

Os núcleos de estudos de gênero fortalecem esse pensamento como movimento pela discussão da representação, construção e possibilidades de desconstrução de gênero, das relações de poder que as posições de gênero assinalam em uma sociedade. Nesse sentido, enquanto movimentos pela igualdade de gênero na sociedade, os núcleos de estudos de gênero, em seus diversos espaços educativos e objetos de estudo diferenciados, atuam para a

compreensão e discussão da diversidade sexual em todos as modalidades de ensino, como se pode observar nas experiências com NEG a seguir.

Em um estudo em que procurou compreender como as ações desenvolvidas pelo núcleo de gênero e diversidade sexual (NUGEDIS) do Instituto Federal Farroupilha – *campus* São Borja (IFFar-SB) têm contribuído para o empoderamento dos estudantes do Curso Técnico em Cozinha Proeja, Pinheiro (2019) afirma que o NUGEDIS tem por objetivo esclarecer aos seus estudantes sobre as questões científicas, legais e humanitárias que permeiam esses embates. Também afirma que buscam a inclusão e a diminuição das desigualdades, bem como o fortalecimento dos atores envolvidos, mesmo diante de uma legislação opositora como a “Escola sem Partido” como bem lembra a autora.

A pesquisa feita procurou aferir as representações dos estudantes em relação a conceitos como feminismo, identidade de gênero e diversidade sexual e de que forma estas questões integram o cotidiano deles. Reitera a autora que o NUGEDIS, objeto de estudo de sua pesquisa, enquanto núcleo inserido em instituições públicas e que procura a diminuição do *bullying*, da violência, do preconceito, das desigualdades, acaba por converter-se em espaço necessário para a educação *transgressora* e de *radicalização*<sup>8</sup> referida por Freire (1987). Paralelo à essa experiência narrada, vale a pena dialogar com bell hooks (2013), quando a autora conceitua a pedagogia engajada como aquela que necessariamente valoriza a expressão do aluno, a descoberta pessoal, a busca pelo pensamento crítico que parte do processo em que o sujeito aprende lendo sobre a teoria e analisa ativamente os textos, experimentando a educação como prática libertadora. Essa autora traz um exímio diálogo com Freire quando propõe ser transgressor e radical no processo de libertação do sujeito que exige a tomada de consciência de si para agir e refletir enquanto práxis libertadora.

Em artigo sobre núcleos de gênero no contexto da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, Natasha Nogueira, Natália Cavalcanti e Ilane Cavalcante (2021) defendem que o processo educativo nos IFs não deve se restringir à formação para o trabalho. Também precisa contemplar a relação com o outro em um espaço que é plural, principalmente quando se trata da relação de gênero, tão presente na expressão humana que afeta todas as formas de comportamento.

---

<sup>8</sup> O termo radicalização faz referência a Freire (1987) quando aborda que se deve ser radical, pois em um processo de libertação não pode ficar passivo diante da violência do dominador.

Nesse sentido, a instituição educacional precisa se tornar um espaço de reflexão, de acolhida e de intervenção, na medida em que proporciona o diálogo sobre temáticas de conflito da sociedade, como gênero. Esse espaço fortalece a participação social dos jovens além de ampliar as concepções sobre direitos humanos e justiça social no âmbito do trabalho.

Para as autoras, nesse cenário das escolas técnicas profissionalizantes, mulheres negras e indígenas são as que mais sofrem sendo as maiores vítimas de feminicídio. Somam-se a elas, ainda segundo as autoras, a comunidade LGBTQIAPN+. É pois, por este cenário e ainda face aos dominantes discursos heteronormativos que emergem os núcleos de estudos de gênero, uma estratégia de intervenção na escola diante dessa violência simbólica marcada historicamente. As experiências apresentadas pelas autoras partem da análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica com foco no melhor atendimento às necessidades internas e externas da comunidade. Somam-se aos núcleos de estudos de gênero, um conjunto de saberes, que, pensados pedagogicamente, articulam-se com as dimensões política e social, o que valoriza as abordagens sobre gênero. É por meio dos núcleos de estudos “que se busca propostas de ações para o enfrentamento da opressão, violência, evasão escolar, dentre outros problemas sociais e institucionais” (Nogueira; Cavalcanti; Cavalcante, 2021, p. 7).

Ao final, as autoras afirmam que a investigação feita por elas proporcionou contribuições para o fortalecimento do campo epistemológico dos estudos de gênero e sexualidade na EPT, além de subsidiar tanto as práticas pedagógicas quanto as políticas educacionais nos Institutos Federais de forma a colaborar com o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Outro ponto que a pesquisa destacou foi o trabalho com diversos valores, dentre eles: a formação cidadã, a ética, a transparência e a inclusão e integração da diversidade, alguns dos aspectos fundamentais para a formação humana e acadêmica profissional.

Voltando-se para o ensino superior, Maria Eulina Carvalho, Mayanne Freitas e Karina Leite da Silva (2015) enfocam as trajetórias de núcleos de estudos sobre a mulher e as relações de gênero no Norte e Nordeste brasileiros, articulados pela Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero-REDOR. Para as autoras, a análise documental realizada a partir dos relatos de experiência dos núcleos de estudos de gênero existentes nessas universidades revelou que o envolvimento com os estudos feministas influenciou suas vidas profissionais e pessoais; muitas sofreram preconceitos e discriminação

por pesquisar gênero; e que praticamente todas continuam militando dentro da academia para sustentar seus núcleos e grupos (Carvalho; Freitas; Silva, 2015).

A experiência, em forma de relato nos núcleos de estudos de gênero, serviu como diagnóstico curricular para apontar como as instituições formadoras de ensino superior precisam incluir na academia a discussão de gênero. Segundo as autoras, ao inserir no ensino superior uma proposta pedagógica com a temática gênero está promovendo uma mudança ética nas instituições para que estas incorporem a equidade e a diversidade de gênero - referência tão apagada na formação profissional - temas conflitivos e urgentes das relações sociais e educativas.

Em síntese, pelas três experiências apresentadas, tem-se a ideia de o quanto a função dos núcleos de estudos de gênero é ampla e recobre uma série de atividades. Desse modo, não dá para limitá-los quanto à função, nem às práticas, dada a amplitude da temática de gênero nas relações sociais.

Entende-se que a formação de núcleos de gênero é um processo de resistência e reexistência. Resistência contra as formas coloniais e patriarcais existentes e institucionalizadas na sociedade e reexistência de luta para existir diante da sufocante ameaça de se fundir ao patriarcado, à submissão e a toda forma de violência que massacra as identidades.

As experiências apontam que a formação de núcleos de gênero, principalmente nos espaços educativos institucionalizados, que vai desde as práticas educativas até o reconhecimento pela instituição onde estes núcleos foram criados, é uma forma de empoderamento que precisa ser implantada por necessidade nos espaços educativos para garantir o direito de muitos que estão à margem da sociedade.

Nesta tese, que tem por objetivo identificar as práticas de letramento literário efetivadas nos Núcleos de Estudos de Gênero no estado de Pernambuco, faz-se necessário compreender como funcionam esses núcleos. Desta forma, será apresentado a seguir os NEG's de Pernambuco.

### 3.2 OS NÚCLEOS DE ESTUDOS DE GÊNERO E ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO

Para entender a finalidade e os desafios de funcionamento trilhados pelos NEG's de Pernambuco, será apresentado, inicialmente, um rápido registro de eventos históricos, com base no Relatório referente aos trabalhos da Secretaria da Mulher para o Enfrentamento da Violência

Contra a Mulher (Pernambuco, 2012), que situam a criação da Secretaria da Mulher e o Plano Estadual para prevenir, punir e erradicar a violência contra as mulheres no Estado de Pernambuco, plano este que apresenta a terceira linha destinada à criação dos NEG's.

Em 2007, o governo de Eduardo Campos assumiu o enfrentamento da violência em Pernambuco como questão prioritária de sua gestão e criou, em janeiro daquele mesmo ano, a Secretaria da Mulher (SecMulher), impulsionando-a a se debruçar sobre o diagnóstico do problema da violência contra as mulheres, bem como sobre o planejamento de ações de enfrentamento. Ainda em fevereiro de 2007, foi lançada a campanha *Violência contra a mulher é coisa de outra cultura* e iniciada a pesquisa sobre o atendimento às mulheres nas delegacias especializadas e de plantão no território estadual.

A criação da SecMulher, com a definição de sua missão específica de contribuir para a efetivação dos direitos das mulheres e a nomeação da feminista Cristina Buarque<sup>9</sup> para coordenar a pasta, sinalizaram um novo momento das mulheres em Pernambuco. Nesse primeiro ato, o Governo Estadual reconhecia, concretamente, as desigualdades de gênero; garantia seu compromisso de interlocução direta como movimento social; e instituiu uma voz governamental especializada para tratar dessas desigualdades dentro do aparelho do Estado, abrindo um caminho institucional para a implantação e o controle de ações e serviços especializados no atendimento às mulheres.

Assim, por meio do Decreto do Governador nº 30.252, de 08 de março de 2007, é criada a Comissão Permanente de Políticas Integradas para o Enfrentamento da Violência Doméstica e Sexista. Em maio de 2007, o Governo implantou o Pacto pela vida – Plano Estadual de Segurança Pública, com o objetivo de prevenir, reduzir e controlar a criminalidade. É neste plano que as discussões abriram espaço para as questões da violência contra a mulher que envolveu mulheres, movimentos sociais e Governo Estadual. Nesse plano, interligado entre os três poderes, a SecMulher coordenou, articulou e mobilizou ação de enfrentamento da violência de gênero<sup>10</sup> contra as mulheres no Estado. O Pacto pela Vida é um documento alinhado com a

---

<sup>9</sup> É economista pela Universidade Federal de Pernambuco (1970), possui mestrado em Ciência Política (1991) e doutorado em Antropologia pela mesma Universidade (2018). Foi Secretária de Estado da Secretaria da Mulher de Pernambuco. Atualmente é pesquisadora associada III da Fundação Joaquim Nabuco. Tem experiência nas ciências sociais, com ênfase em políticas públicas na interface com feminismo, gênero, patriarcado, agricultura familiar e famílias.

<sup>10</sup> A violência de gênero abrange a que é praticada por homens contra mulheres, por mulheres contra homens, entre homens e entre mulheres. Refletir sobre a relação violência-gênero é importante “para indicar não apenas o envolvimento de mulheres e homens como vítimas e autores/as, mas também o seu envolvimento como sujeitos que buscam afirmar, mediante a violência, suas identidades masculinas e femininas” (Suárez; Bandeira, 1999, p. 16 *apud* Brasil, 2005). Mesmo considerando que a mulher possa vir a ser agente de violência na sua relação com o homem, culturalmente, na sociedade brasileira e no mundo, em geral, ela é a vítima preferencial (Saffioti, 2002;

recém sancionada Lei Maria da Penha, às Diretrizes da II Conferência Estadual de Políticas para as Mulheres e ao Pacto Nacional pelo Enfrentamento da Violência contra a Mulher, coordenado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR), merecendo destaque, ainda nesse contexto, o fato de Pernambuco ter sido o primeiro estado da Federação a assinar o Pacto Nacional.

Desse modo, o Plano estadual para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher apontava para cinco dimensões de acompanhamento: a prevenção, a proteção, a assistência, a punição e a produção de conhecimento. Para este estudo, serão apresentados apenas dois, a prevenção e a produção do conhecimento.

A dimensão da *prevenção* vem sendo desenvolvida pela SecMulher através de três grandes linhas: a) Campanhas educativas e informativas; b) Formação dos profissionais da rede de serviços e de atendimento às mulheres vítimas de violência; e, c) Apoio à criação de Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento à Violência contra a Mulher nas Instituições de Ensino Superior e nas Escolas de Referência em Ensino Médio. Como esta pesquisa tem como *locus* os NEG, apenas esta última linha será apresentada.

Assim, conforme o Relatório, o apoio à criação de núcleos de estudos de gênero e enfrentamento à violência contra a mulher surge por entender que a educação é uma área em processo de inclusão da temática de gênero, principalmente, no que se refere à violência contra as mulheres. O resultado é que, em 2012, o Estado de Pernambuco contava com 16 (dezesseis) núcleos implantados, sendo 11 (onze) nas IES e 05 (cinco) nas EREM, que foram EREM de Bezerros - Bezerros; EREM Monsenhor Antônio de Pádua Santos – Afogados da Ingazeira; EREM Professor Barros Guimarães - Glória do Goitá; EREM – Oliveira Lima – São José do Egito e EREM Ginásio Pernambucano - Recife. Hoje, são 173 NEG como será visto nos levantamentos.

Na dimensão a *produção do conhecimento*, a política estadual de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres é compreendida como o espaço para trabalhar mudanças de mentalidades por excelência, a partir de conhecimento gerado na observação da prática. Sobre esse ponto se inclui a formação de redes de apoio, realização de pesquisas, a produção de material educativo e construção de propostas para desenvolvimento de cursos de especialização e aperfeiçoamento em gênero e legislação específica sobre crimes contra as mulheres.

---

Krug *et al.*, 2002 *apud* Brasil, 2005). Desta forma este termo tem sido usado nas cartilhas orientadoras substituindo a denominação *violência contra a mulher*.

Para essa proposta, foi criado um grupo de trabalho formado pela Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Universidade de Pernambuco (UPE) e o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher da Universidade Federal da Bahia (NEIM-UFBA).

Segundo o relatório, além dessas ações, essa área de enfrentamento da violência ocupou-se da realização de prêmios, seminários e outras atividades educativas sobre a questão de gênero levando a problemática para os municípios de Pernambuco. Merece destaque nesse relatório o Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero, criado em 2007, pelo Governo e executado pela Secretaria da Mulher, em parceria com a Secretaria de Educação, Secretaria de Ciência e Tecnologia, Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (FUNDARPE), Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), companhia Editora de Pernambuco (CEPE) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

O prêmio estimula o aprofundamento do debate sobre a temática de gênero com recorte de raça/etnia nas instituições de ensino, uma vez que a educação é o espaço privilegiado para a promoção de mudanças sociais. Com relação aos temas propostos nos editais do Prêmio ao longo das quatro edições 2007-2011, observou-se uma predominância pela abordagem sobre a Violência Doméstica e Sexista, sendo a segunda temática mais abordada por estudantes, professoras e professores, com um total de 409 trabalhos inscritos nas quatro edições (Pernambuco, 2012).

Em termos pedagógicos, os NEG's são:

[...] unidades promotoras de ações de formação, pesquisa e extensão, pois, por meio de diversas ações, contribuem para o desenvolvimento de práxis comprometidas com a transformação social, a partir da promoção dos direitos da mulher e da igualdade entre os sexos, e ampliam a discussão sobre as desigualdades existentes entre homens e mulheres nos espaços formais de ensino como estratégia de combate ao preconceito, recebendo o devido apoio de instituições de pesquisa científica, como as que estão envolvidas com o prêmio, como a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (Silva, 2015, p. 32)

Enquanto espaços promotores de ações de formação, segundo a Secretaria da Mulher, têm como objetivo:

promover a articulação, implantação e fortalecimento de espaços de estudos e pesquisas, visando ao desenvolvimento de práxis comprometidas com a transformação social mediante a promoção dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero no âmbito educacional (Pernambuco, 2020).

Administrativamente, os NEGs são subprogramas do Programa de Formação em Gênero no Ensino Formal que abrange quatro ações estratégicas: 1) Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero<sup>11</sup>; 2) Formalização da Promoção da Igualdade de Gênero no Ensino Formal; 3) Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher e 4) Apoio a cursos de pós-graduação. Esse programa, por sua vez, faz parte da Política de Formação em Gênero e Apoio às Mulheres na Produção de Conhecimento, na Saúde Pública na Cultura e nos Esportes que é coordenada pela Gerência de Formação em Gênero da Secretaria da Mulher.

Em 2020, data do último anuário publicado pela Secretaria da Mulher até o momento desta pesquisa, Pernambuco contava com 252 NEGs, sendo 173 em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), 1 em Escola de Ensino Regular, 28 em Escolas Técnicas Estaduais (ETE) e 34 em Instituições de Ensino Superior (IES), além dos 16 *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) (Pernambuco, 2020). É importante esclarecer que, desde 2012, os NEGs são criados nas escolas através do Termo de Cooperação Técnica entre Secretaria da Mulher e Secretaria de Educação e Esportes.

Em Pernambuco, os NEGs surgem para fazer valer duas finalidades da Lei Estadual n. 125, de 2008, que cria o Programa de Educação Integral que são:

XIII - eliminar as causas das desigualdades entre homens e mulheres na Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco, empoderando e incentivando as mulheres a alcançarem a educação superior, profissional e tecnológica; (Acrescido pelo art. 1º da Lei Complementar nº 450, de 22 de abril de 2021.)

XIV - garantir a prioridade de matrícula de mulheres em situação de violência doméstica e familiar, bem como seus (suas) filhos (as) e demais dependentes legais, observando o disposto na Lei nº 15.897, de 27 de setembro de 2016; (Acrescido pelo art. 1º da Lei Complementar nº 450, de 22 de abril de 2021) (Pernambuco, 2008).

Finalidades essas que levam à luta por políticas públicas que reconheçam a dignidade do sujeito em todos os seus direitos e espaços. Assim, uma luta cuja “prevenção e formação iniciam nas escolas com os Núcleos de Estudo de Gênero e enfrentamento da violência contra

---

<sup>11</sup>**Naíde Regueira Teodósio** (Sirinhaém, 6 de junho de 1915 – Recife, 17 de abril de 2005) foi uma médica e nutróloga brasileira, professora aposentada da Universidade Federal de Pernambuco e Comendadora da Ordem Nacional do Mérito Científico, título atribuído no ano de sua morte, em 2005. Desenvolveu um composto à base de sangue de boi, como complementação alimentar para crianças desnutridas e mulheres grávidas. O produto deu bons resultados, sendo nomeado Prothemil, e ganhou o suporte do Laboratório Farmacêutico de Pernambuco (LAFEPE), que iniciou a sua produção em massa. Em 2008 foi lançado o Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero pela Secretaria da Mulher de Pernambuco (SecMulher-PE) em homenagem à luta e ao legado de Naíde.

a mulher” (Pernambuco, 2022, n.p), pois além de ambientes externos organizados e oficializados pela estrutura municipal, estadual ou federal, “outro caminho de lidar com a violência intrafamiliar e a violência contra a mulher é via a própria escola” (Scott; Cordeiro, 2009, p. 154). A escola é, portanto, um espaço de conhecimento que pode ajudar a muitos estudantes reconhecer tais violências e assim encontrar condição de superação quer seja pela denúncia, pelo fortalecimento na experiência político pessoal ou coletiva ou pela pedagogia engajada que valoriza a formação do sujeito pelo viés da reflexão e da crítica (hooks, 2013).

Porém, nem todas as escolas estão organizadas para acolher tais finalidades educativas. Pelo exposto anteriormente, percebe-se que para a materialização dos objetivos do NEG no espaço educativo é preciso pensar em uma proposta curricular plural que aponte para a cidadania, que articule em sua essência a escola e a comunidade em todas as intersecções pela garantia do direito em todos os campos. Isso porque a escola, assim como outro ambiente educativo, é um espaço onde as questões sociais devem ser debatidas, como já disse Louro (1997), pois ali se encontram a resistência e a reexistência pela igualdade de gênero, como constatou Carvalho, Freitas e Silva (2015), em oposição ao modelo reprodutivista de escola (Bourdieu, 1982).

Também é importante citar que o espaço escolar, embora viva o conflito entre o conhecimento científico *versus* o conhecimento que perpassa pelas “ideologias dominantes” que chegam à escola através de práticas e discursos, é nele que se oferece uma formação mais ampla que a familiar, o que fortalece a resistência e a luta pela reexistência. Isso porque na formação familiar predomina a visão dominante da sociedade patriarcal e colonial com divisão e norma já criticada por Scott (1995), Butler (2003) e Quijano (2005), o que se comprova em Louro (1997), quando a autora comenta sobre o poder heterossexual no processo formativo familiar visto como natural e todas as outras formas de arranjo familiar vistas como não-natural, como anormal ou desviante.

Desconstruir essa cultura sexista que atravessa as instituições através de um currículo unilateral é um processo que implica no investimento em políticas curriculares e formação de professores. Se não é possível a transformação curricular por completa, porque a sociedade está intimamente interligada com suas memórias e práticas, que ao menos se possa introduzir aos poucos ações pedagógicas interdisciplinares no currículo. É por ter essa compreensão que Tomaz Tadeu da Silva (2010) propõe um currículo integrado, em oposição a essa unilateralidade, em que o debate entre as culturas, entre alunos, professores e comunidade, não apenas entre professores, mas também com a comunidade local estejam sempre presentes.

Quando o autor propõe um novo paradigma para o currículo que sai do unilateral para o integrado (Silva, 2010), não seria mudar apenas a estrutura do sistema enquanto materialidade, mas mudar também o pensamento de como esse sistema vai se transformar, daí o apoio, através de formação continuada, para quem exerce esta articulação no chão da escola e, especialmente, em contato com os alunos, o professor e demais agentes da escola, uma vez que toda a escola é instituição e precisa acompanhar essa discussão social.

Nesse caminho de repensar o currículo escolar, Juliana Parísio (2014) destaca a necessidade de o espaço da escola servir de apoio para a discussão de gênero integrado ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, para a autora, a função dos NEGs é funcionar como espaços educativos promotores de formação, pesquisa e extensão. Por isso, esses espaços precisam ser institucionalizados pela escola através do projeto político-pedagógico para que a inter/transdisciplinaridade<sup>12</sup> ocorra.

Se a escola não dá esse reconhecimento ao Núcleo e não enfatiza, pela análise social de cada região onde se encontra, a necessidade dessa discussão, dificilmente a inclusão da temática gênero no currículo se tornará realidade, argumenta Parísio. Nesse âmbito, a não institucionalização dos NEGs no projeto político-pedagógico das escolas pode fragilizar a entrada da temática gênero no currículo. Primeiro, por não visualizar a necessidade social da temática, a escola e a sua organização tendem a seguir propostas curriculares de conteúdos tradicionais. Depois, pela carência dessa temática na formação docente, o professor não tem como integrar a temática gênero à proposta curricular de sua disciplina. Tem razão a autora, portanto, quando afirma sobre a importância de se trabalhar gênero na escola em todas as disciplinas do currículo “com ênfase numa EDUCAÇÃO NÃO-SEXISTA, NÃO-HOMOFÓBICA, NÃO-LESBOFÓBICA, NÃO-RACISTA E NÃO-DISCRIMINATÓRIA, para os jovens estudantes do Ensino Médio, contando com a participação ativa dos docentes” (Parísio, 2014, p. 7-8, maiúsculas da autora).

É por esse caminho que a autora defende o trabalho coletivo e articulado entre escola e comunidade, com a preocupação de aumentar a discussão de gênero para a sociedade, de forma que escola e família se tornem multiplicadoras da discussão de gênero. Observa-se que quando a proposta dos NEGs se integra à proposta curricular das escolas, o objetivo se torna comum: a

---

<sup>12</sup> A interdisciplinaridade se caracteriza “pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (Japiassú, 1976, p. 74). A transdisciplinaridade busca olhar além do objeto e cuida para que a cegueira que permite o olho ofuscar o olhar seja eliminada. Ela vem de encontro com uma atitude natural do ser humano que é a de contextualizar e globalizar (Japiassu 2006, p. 23),

formação do aluno com protagonismo através de um processo formativo, cujo fim último, e mais almejado, é ampliar a discussão de gênero na família e na sociedade.

Nesse mesmo pensamento de um currículo que inclui a interseccionalidade de gênero e articula toda a escola, Rômulo Guedes e Silva (2015), a partir das particularidades dos núcleos em três regiões de Pernambuco (Metropolitana, Agreste e Sertão), afirma que o planejamento coletivo, a institucionalização dos núcleos e a prática inter/transdisciplinar dos professores contribuem para que o projeto articule toda a comunidade escolar. Nas palavras do autor: “O Núcleo de estudos em gênero [...]trouxe grande contribuição aos professores das diferentes disciplinas, aproximando-os do tema e contribuindo para a construção de uma educação pautada na transdisciplinaridade” (Silva, 2015, p. 65).

As análises do autor apontam para um projeto de escola que institucionaliza o núcleo no projeto político-pedagógico para que as práticas sejam pensadas coletivamente. É assim que Silva (2015) descreve práticas de uma gestão participativa cujas ações pedagógicas, entre elas, às dos NEGs, são inseridas no currículo em função da formação integral do indivíduo, independentemente de a escola funcionar ou não em horário integral. Todavia, o autor chama a atenção que quando os NEGs não são institucionalizados no projeto político-pedagógico das escolas podem se tornar um problema para a comunidade escolar, o que prejudica as práticas e a integração da temática gênero no currículo, por não serem reconhecidos como mais um projeto de intervenção social da escola.

Os NEGs também contribuem para conter a discriminação que reproduz a separação e a hierarquização social. Também pode ajudar na construção da escola como um ambiente de aprendizagens múltiplas que pode transformar os sujeitos e a sociedade. É essa a conclusão de Maria Julieta Jacob, Celma Silva e Marcelo Miranda em estudo de um NEG de uma escola de Recife. Para esses autores “discutir gênero e sexualidade na escola, é também contribuir para o combate à violência contra a mulher, assim como também à violência LGBTfóbica que estão na raiz da evasão escolar dessa população” (Jacob; Silva; Miranda, 2016, p. 2), ou seja, trazer a discussão de gênero para a sala de aula é uma maneira de revelar que a diferença entre homens e mulheres tem nome e não pode ser naturalizada, porque por trás dela tem um poder opressivo e manipulador.

No entanto, Jacob, Silva e Miranda citam uma limitação na escola pesquisada que é a forma de como o NEG se organiza. No exemplo descrito no artigo, as atividades do núcleo são extracurriculares, no espaço reservado a projetos especiais, nos últimos cinquenta minutos do dia de aula. Com essas características, os autores argumentam que a interação com os demais

estudantes sobre os conhecimentos produzidos pode não surtir efeito, porque quem participa dos estudos do Núcleo são sempre os mesmos estudantes interessados pelo tema, não acontecendo a abertura para os demais, porque o encontro ocorre em um espaço de tempo restrito e limitado pela escola. Também se confirma a necessidade da institucionalização do NEG na organização da escola, pois no exemplo dado, as atividades ficaram sob responsabilidade de apenas dois professores que mais se identificam com a proposta do Núcleo, quando poderia ser transversalizada no currículo escolar.

Para Raquel Antas (2018), uma política pública de formação em gênero em espaços formais de educação como são os NEGs de Pernambuco tem o poder de colocar a temática em discussão. Nessa situação, como em casa costuma ser tabu falar sobre gênero - porque a sociedade evita tratar de temas polêmicos -, será na escola, a partir de uma abordagem de diálogo, formação e respeito às diferenças, que a questão será tratada. Dessa forma, para a autora, os NEGs funcionam como espaço de resistência, mesmo diante de um contexto conturbado de leis que negam a discussão de gênero no espaço escolar (como Escola sem partido).

Em seus estudos, Parry Scott e Rosineide Cordeiro (2009) apontam para redes de apoio e direitos que podem fazer do espaço escolar um caminho para quebrar o silêncio de muitas violências que envolvem a intersecção de gênero. Assim, mesmo com os limites impostos às escolas diante de sua estrutura, a continuidade da divulgação e dos debates sobre direitos e cidadania; a procura de apoio externo entre parentescos e amigos e a permissão para que a escola vá para a comunidade e que a comunidade vá a escola (Scott; Cordeiro, 2009), são alternativas que fortalecem a quebra deste círculo de silêncio.

Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer algumas práticas já desenvolvidas pelos NEGs vinculadas ou não ao projeto político-pedagógico das escolas. Pelo que revela a literatura sobre o tema, as práticas desenvolvidas nos NEGs são diversificadas e usualmente não se prendem a um programa fixo. São planejamentos abertos e pensados coletivamente pelos participantes com apoio do grupo de coordenadores que são funcionários da escola na função de professores, bibliotecários e gestores. O projeto pedagógico de cada núcleo na escola segue o objetivo dos NEGs proposto pela Coordenação de Formação em Gênero e se alinham aos seminários e encontros de formação pela SecMulher. Assim, os projetos pedagógicos de um Núcleo são guias de atividades que objetivam dinamizar o espaço educativo junto à proposta curricular.

Ao descrever três experiências diferentes e especificar em sua pesquisa o cotidiano institucionalizado dos NEGs, Rômulo Silva enumera algumas atividades, destacando que:

Essas atividades e projetos pedagógicos permitem maior movimentação e interação entre os jovens, oportunizando-os a colocar em prática a teoria apreendida em sala, por meio de encenações teatrais, júri simulado, análise documental, análise de casos da mídia, de músicas, filmes, entre outras formas mais dinâmicas ou lúdicas de transpor o conhecimento teórico de forma transdisciplinar. (Silva, 2015, p. 11).

Nas experiências narradas por Silva (2015), diferentes práticas de leitura são mobilizadas, o que oportuniza integrar as temáticas trabalhadas no currículo com a proposta do NEG. De outra forma, percebe-se que essa articulação com projetos temáticos de forma lúdica, possibilita maior interação entre os jovens, assim como amplia a transposição didática sem a preocupação com o tempo pedagógico, uma vez que não se tem a cobrança de vivenciar o currículo oficial.

Outro destaque do autor é a descrição dos materiais mais comuns na prática dos núcleos que servem de apoio para motivar as discussões:

Os materiais que nortearam as discussões e os trabalhos construídos pelo referido núcleo de gênero, partem da mídia escrita, televisiva e musical, a partir da análise e debate de fatos reais que estão no entorno da população sobre gênero, sexualidade, violência, dentre outros. A análise de textos históricos e literários também faz parte das ferramentas utilizadas para tratar da temática (Silva, 2015, p. 51).

Observa-se que o cotidiano de um NEG requer planejamento, diferentes abordagens metodológicas e recursos didáticos variados. No tocante ao planejamento, o autor destaca que as atividades dos NEGs são orientadas pelas temáticas do Prêmio Naíde Teosósio de estudos de gênero. Dessa forma, preparar o estudante para participar desse prêmio através de práticas de leitura e produção de texto é a principal atividade desenvolvida. O prêmio tem como objetivo apoiar ações voltadas para a promoção do debate de gênero nas instituições de ensino, através de uma sequência de ações que começa com o lançamento do edital de seleção, segue para o aperfeiçoamento e execução do plano estratégico de divulgação, a realização da cerimônia de premiação e, por fim, a publicação dos trabalhos premiados (Pernambuco, 2020).

Reforça Silva que o envolvimento com o prêmio significa mobilizar a escola para o debate sobre gênero que perpassa por pesquisa, estudos, rodas de conversa e produção científica, uma vez que o prêmio classifica relatos de experiência, artigos, dissertações e tese com temas sobre gênero. Como as atividades acontecem ao longo do ano letivo, conclui-se que vários NEGs são contemplados com convênios de bolsa de iniciação científica firmados com

entidades sociais que proporcionam o desenvolvimento das atividades pedagógicas via recursos financeiros. No relato do autor:

Cinco alunos engajados com o núcleo receberam bolsas de iniciação científica júnior da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco - FACEPE, financiadas para subsidiar as pesquisas e atividades realizadas. O núcleo ainda contou duas vezes com o valor de 10 mil reais referentes aos prêmios nacionais – Construindo igualdade de gênero da Secretaria da Mulher do Governo Federal; dinheiro que subsidia até hoje as despesas com recursos materiais, como telas, pincéis, tintas, livros, etc; a contratação de pessoas para as oficinas de teatro, poesia e fotografias; e outras que incluem os custos com viagens e lanche para os alunos. Tendo sido destaque também por 6 anos consecutivos obtendo o Prêmio Naíde Teodósio na categoria Mérito Institucional. (Silva, 2015, p. 63).

Nessa citação, a parceria com instituições financiadoras de pesquisa como a FACEPE possibilita a dinâmica de atividade dos núcleos em forma de pedagogia de projetos. Esses recursos financeiros, dos quais as escolas são carentes, são disponibilizados para a manutenção das atividades desenvolvidas nesses núcleos, como uma maneira de manter os NEG's articulados no propósito da formação humana e da liberdade de voz.

Conforme apontado, os NEG's são organizados de forma livre, o que é positivo quanto à liberdade de seus membros, mas isso também traz algumas limitações como:

- a) a ausência de institucionalização do NEG no Projeto político-pedagógico da escola;
- b) o currículo unilateral, sem perspectiva inter/transdisciplinar ou de uma perspectiva engajada/integral;
- c) a ausência de formação continuada de professor para desenvolver atividades sobre a temática gênero;
- d) a limitação da escola em abordar temas da sociedade diante de políticas conservadoras, entre outras.

Esses limites, sem um planejamento sistemático de acompanhamento, reflexão e formação entre as unidades parceiras Secretaria da Mulher e Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco para superá-los ou pelo menos amenizá-los, podem gerar um apagamento do que já foi construído e praticado a respeito dos NEG's pela incompreensão sobre a função dos núcleos na escola e na sociedade, inclusive por parceiros da própria escola.

Por tudo isso, fica evidente que os desafios para uma política de gênero nas escolas que articule currículo e formação de professor provavelmente ainda levará bastante tempo. Uma proposta pedagógica para uma escola diferente não se constrói apenas através da reforma física dos prédios ou de dispositivos legais. Mais que isso, é preciso pensar na formação do potencial

humano de cada instituição educacional, que não é apenas o docente, e sim todos da escola, além de proporcionar uma abertura curricular para que os estudantes discutam as suas experiências, que por sinal, perpassa gênero como categoria.

Desse modo, diante das práticas apresentadas com destaque a trabalhos com a mídia escrita e a análise de textos literários, esta tese pretende investigar que atividades/práticas são essas desenvolvidas nos NEGs, as quais são extensão do ensino de literatura no ensino médio que servem para: a) discussão das questões de gênero e b) formação do leitor literário. Aqui já se percebe a necessidade de verificar se o letramento literário está presente nas atividades dos NEGs, sendo esta uma das contribuições desta pesquisa. Porém, como aqui se trata de Núcleo de Estudo de Gênero, o próximo capítulo, será dedicado a compreender a relação gênero nas relações sociais de poder e a escola enquanto espaço de formação cidadã.

## **CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO DE GÊNERO NA ESCOLA: DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE PODER A FORMAÇÃO CIDADÃ**

Este capítulo se configura como parte complementar do capítulo anterior que apresentou o que são e qual a finalidade dos NEG. Agora, com a percepção voltada para o que se trabalha no NEG, que é a discussão de gênero e sua interseção, o texto está dividido em duas seções: na primeira, *Gênero e as relações de poder*, conceitua-se gênero através da relação entre gênero, poder e política. Essa imbricação envolve as discussões que tratam a significação de gênero através da construção social das pessoas. Na segunda seção, *Escola: espaço plural de formação cidadã*, discute-se a escola e as relações sociais de poder, as representações sociais e a função da escola enquanto formadora da cidadania.

### **4.1 GÊNERO E AS RELAÇÕES DE PODER**

Esta seção toma por base o caminho percorrido pela evolução do colonialismo na interseção gênero-raça. O recorte apresentado recai sobre o sentido da domesticação da mulher como se ela fosse matéria-prima, portanto, passível à opressão.

Gayle Rubin, define esta relação social de opressão como o *sistema de sexo/gênero*, que segundo a autora, é uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e nos quais essas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas (Rubin, 2017). Deste modo, retoma a autora, “gênero é uma divisão dos sexos imposta socialmente” (Rubin, 2017, p. 27), isto para dizer que ele é produto das relações sociais de sexualidade que no sistema de parentesco que encoraja para a heterossexualidade, baseado no casamento, une homem e mulher, como se completassem, mas não são diferentes, diz a autora, apenas se completam, pois pela perspectiva da natureza, homens e mulheres são mais próximos um do outro que o são de qualquer outra coisa (Rubin, 2017), por isso não precisaria do estranhamento entre eles. Assim, conclui a autora tentando explicar o lugar da sexualidade na sociedade, sugerindo que ao se fazer uma análise abrangente numa sociedade, não basta apenas as análises políticas e econômicas, pois essas são incompletas se não levarem em conta mulheres, casamento e sexualidade na interdependência de sexualidade, economia e política, sem subestimar a importância de cada um na sociedade (Rubin, 2017).

Joan Scott (1995), em estudo intitulado, *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, conceitua gênero dividindo-o em duas partes, as quais chama de proposições e que são ligadas entre si. A primeira delas: “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos”, e a segunda: “o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 1995, p. 86).

Na primeira parte do estudo de Scott, o conceito de gênero se estrutura em quatro subpartes que ao sofrer mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre à mudança nas relações de poder. Logo, percebe-se que a compreensão sobre gênero está diretamente relacionada a como o poder se manifesta nas relações sociais. Assim, segundo a autora, gênero implica: a) símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas, como exemplo, a representação da mulher ligada à religiosidade através de Maria, mãe de Jesus, que logo é associada à mulher cuidadora da família, e Eva, que oposto à inocência de Maria, rompe o pacto sagrado, a obediência, trazendo interpretações diversas sobre a irreverência feminina; b) conceitos normativos, que se apresentam nas instituições religiosas, educacionais, familiares e em toda forma de exposição do binarismo masculino e feminino instituído socialmente; c) uma perspectiva política de descobrir a natureza do debate e da repressão que leva à aparência de uma permanência eterna na representação binária dos gêneros; e d) uma identidade subjetiva que busca elementos da psicanálise para justificar a transformação da sexualidade biológica na medida em que os sujeitos adquirem outra cultura.

Como dito, essas quatro subpartes se integram historicamente e são marcadas pelo viés do poder que determina as relações sociais. É esse o motivo pelo qual, conforme adverte a autora, o conceito de gênero se torna uma categoria útil para análise histórica.

Os/as historiadores/as precisam [...] examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas (Scott, 1995, p. 87).

Retomando a advertência de Scott sobre esse olhar metodológico tanto dos(as) historiadores(as) quanto dos outros estudiosos sobre o tema, é essencial compreender como essa identidade de gênero é construída. Desse modo, percebe-se que, de fato, cabe uma análise sobre gênero a partir de uma série de atividades do cotidiano, das organizações instituídas e das representações, pois só assim se entende o efeito de gênero nas relações sociais e institucionais (Scott, 1995).

Na segunda parte do estudo, que se refere ao poder, entende-se que gênero historicamente “parece ter constituído um meio persistente e recorrente de tornar eficaz a significação do poder no ocidente nas tradições judaico-cristãs e islâmicas” (Scott, 1995, p. 88). A autora também afirma que esse significado dado pela tradição religiosa não é a única forma de expressar essa relação de poder, porque a representação de poder se encontra em todas as relações sociais. Assim, ela se apoia em Pierre Bourdieu (1980) para explicar como as relações de trabalho são influenciadas pelo gênero, como se houvesse função específica de trabalho para cada sexo. Essa função de legitimar o gênero no mundo do trabalho pode ser observada, por exemplo, quando alguém se espanta ao se deparar com funções como motorista de ônibus e mecânico de oficina de carro sendo realizadas por uma pessoa do sexo feminino, quando a representação é de função masculina, porque a cultura e o meio social estabelecem essas associações entre gênero e profissão/mundo do trabalho. Isso demonstra o simbolismo repleto de dominação, como se as profissões fossem espaços limitados a uma divisão de gênero que implica em classificar quem pode e quem não pode exercer determinadas profissões, o que evidencia uma relação de poder.

Para Scott, a função dos historiadores enquanto estudiosos de gênero como uma categoria útil para análise histórica é justamente a de desconstrução, pois ao analisar gênero nesta perspectiva, compreende-se como as relações sociais se estabelecem:

Quando os/as historiadores/as buscam encontrar as maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelas quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. (Scott, 1995, p. 88).

Desse modo, compreende-se o quanto gênero está relacionado com a política, mesmo que historicamente a política tenha desprezado a discussão e a participação de gênero e mulher (Scott, 1995). Ao analisar uma situação do cotidiano, tal fato apresenta o que gênero simboliza para a sociedade, que pode estar entre a igualdade ou a desigualdade, isso porque cada ação é um ato político, daí, pelo plano político, há uma interdependência entre gênero e política que expressa essa relação de poder, pois “a história política foi encenada no terreno do gênero” (Scott, 1995, p. 93).

Se os direitos são diferenciados, mas que não visam instituir privilégios, e sim promover igualdade de condições de vida entre indivíduos diferentes, formando assim o que se chama de direitos equivalentes, a categoria gênero surge a partir deste direito, na tentativa de compreender

as desigualdades entre homens e mulheres na cultura e sociedade ocidentais (Albernaz; Longhi, 2009).

Se as novas invasões trouxeram a modernidade, esta é a colonialidade travestida de nova, sem perder o poder, denominando-se de *colonialidade do poder* por apontar esse exercício de força que produz e organiza um novo universo de relações intersubjetivas e geopolíticas, sob a hegemonia da branquitude e da Europa. Com efeito, é pela via da modernidade - entre escravidão, sequestro de povos indígena e negro para o trabalho escravo, em função do capitalismo, exploração econômica -, que inicia a classificação definindo os povos não europeus como naturalmente inferiores (Santos; Santana, 2022).

Essa inferioridade é tão abafada que esconde o genocídio e a naturalização das relações de poder que alimenta a modernidade na América Latina. Assim como também, não permite visualizar que a formação dos povos latino-americanos é *América Ladina*, como propõe Lélia Gonzales (1988), fazendo uma alusão à miscigenação de nosso povo em meio à cultura de origens diversas.

Segundo Aníbal Quijano, essa “forma de dominação não afetou somente as relações raciais de dominação, mas também a mais antiga, as relações sexuais de dominação” (Quijano, 2005, p. 129). Isto implica dizer que, se a raça negra ou indígena já era explorada e sem visibilidade social na perspectiva eurocentrista - porque houve a partir dessa exploração histórica uma expansão de dominação do mais forte sobre o mais fraco, do católico, do branco, do rico, sobre os menos vistos nas relações sociais -, tudo isso piora ainda mais quando se volta à posição da mulher negra ou indígena diante dessa sociedade, no contexto em que se destaca a marginalidade da mulher que vai da exploração do trabalho forçado ao objeto de dominação sexual.

Por isto, não se pode deixar de lado a interseccionalidade de gênero com raça e gênero com etnia, ou outra que seja. As categorias raça, etnia, gênero, classe são categorias homogêneas que do ponto de vista da colonialidade, analisadas isoladamente tendem a manter a visão do dominador sobre o dominado (Mazzaro, 2022). Nesse âmbito, ao interseccioná-las, elas vão se revelando com mais detalhe pelo viés desse inter cruzamento presente nas relações sociais. Anahi Guedes de Melo e Adriano Henrique Nuenberg (2012), por exemplo, mostram que o estudo de gênero tem avançado à medida que se articula com outras categorias de análises. No estudo dos autores, eles interseccionam gênero com deficiência e revelam que a mulher-mãe-irmã-parenta é sempre a cuidadora da pessoa com deficiência o que se associa à visão do sexo feminino para os trabalhos domésticos. Por outro lado, a pesquisa se volta à pessoa com

deficiência no sentido da deformação do corpo, que sofre preconceito por não ser ou não poder desenvolver todas as habilidades em relação a uma pessoa que não tem aquela deficiência. Além de a pesquisa envolver também as pessoas que ficam com lesões ou impedimento por terem sido submetidas a violências no âmbito doméstico e familiar que passam a ser reconhecidas como pessoas com deficiência (Melo; Nuenberg, 2012). Nesse caso, a deficiência é uma ampliação dos temas que intersecciona com gênero.

O motivo dessa abrangência fronteiriça com gênero que remete à questão histórica é para deixar clara a colonialidade de poder, que para Quijano não adianta se manter “do não-europeu/pré-europeu a algo que com o tempo se europeizará ou modernizará” (Quijano, 2005, p. 129). Mas entender que a colonialidade do poder, portanto, é o controle dessas categorias que, mais do que hierarquizar as existências a partir da raça, do gênero, da religião entre outras, põe em curso um poder de eliminação cultural, social, econômico, político e epistemológico das populações diferentes.

Portanto, a tradição histórica é fato e com ela não se vê modernidade com tolerância à diversidade, pelo contrário, a colonialidade vem fluindo nos discursos e nas ações invadindo as culturas para manter a tradição impiedosa do império racista, homofóbico, preconceituoso, machista, dentre outros. Resistir a essa violência de ódio às identidades é a forma de mostrar que se estar diante de sujeitos e povos culturalmente formados que merecem respeito.

Seguindo este raciocínio, afirma-se que esta discussão ultrapassa aspectos biológicos, de força muscular ou característica física, ao discutir gênero e entra em ação a linguagem e suas construções simbólicas (Mazzaro, 2022), que são elementos da cultura que implicam nas relações sociais enquanto elemento de poder entre dominador e dominado. Por consequência, estas implicações impactam em quatro áreas da existência social, o que resulta em expressão da disputa pelo controle delas: o trabalho, o sexo, a autoridade coletiva (pública) e a subjetividade/intersubjetividade (Quijano, 2005).

Em Judith Butler (2003), a questão da relação do gênero e o poder também é apresentada e se volta a uma investigação crítica fundada na ‘genealogia’ enquanto estudo realizado por Foucault. Explica a autora que a genealogia não se preocupa em buscar a origem do gênero enquanto aspecto de identidade sexual, mas “centrar-se – e descentrar-se – nessas instituições definidoras: o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória” (Butler, 2003, p. 9) que marcam as relações sociais.

Essa investigação crítica revela como o poder atua de forma institucional se manifestando através do discurso e das práticas sociais. Há, assim, instituições que legalizam

as formas de convivência e determinam a compreensão e a reprodução de gênero na sociedade, o que muito se confirma que os corpos sexuais se confundem com gênero, ou seja, ao neutralizar a identidade do sujeito, reprimindo-a e excluindo-a da participação social, estabelece o “discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal” (Butler, 2003, p. 28), estabelecendo um diálogo com Quijano (2005) ao apresentar os impactos em quatro áreas da existência sociais. Estar-se diante de uma descontinuidade radical em que, de um lado se encontra o biológico, o sexo, e do outro, uma construção cultural, o gênero. Assim,

Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo *feminino* como um *masculino*, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como feminino. (Butler, 2003, p. 24-25, grifos da autora).

Segundo Butler, um problema de gênero se evidencia quando este dualiza com sexo ou quando se quer descobrir se há uma história de como se estabeleceu a dualidade do sexo, o que é uma questão política, das relações de poder que historicamente se constituíram. Assumir gênero nessa postura binária, remete a um ato de poder que perpassa os espaços sociais e discursivos, porque é uma decisão política. Desta forma, ao usar o discurso da moralidade que funciona como um mecanismo de poder, hierarquizando as pessoas e legitimando as desigualdades (Albernaz; Longhi, 2009), observa-se que este discurso invade as frestas culturais marcando a sociedade, fazendo de reféns aqueles que são ‘diferentes’.

Retomando-se ao primeiro conceito de Scott (1995) para quem o gênero se mostra nas relações sociais percebidas entre os sexos, verifica-se com Butler (2003) que gênero não denota uma substância, como algo que a pessoa já nasce portadora de diversas capacidades, possível de ser representada e associada ao binarismo. Ao contrário, gênero é “um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (Butler, 2003, p. 29). Essa convergência relativa indica onde as autoras dialogam, pois explicam gênero a partir da relação social de reconhecer o outro em sua cultura, em meio a uma construção que não foi determinada, mas sim identificada como elemento constitutivo daquele sujeito. O que confirma os estudos de Rubin (2017) sobre o sistema sexo/gênero a partir das relações sociais ocupado pela sexualidade como forma de entender as relações de poder que historicamente, em função do patriarcado, oprimiu as mulheres e marcou profundas diferenças entre a experiência social entre homens e mulheres.

Em lugar de determinar um conceito de coalizão sobre gênero entre as instituições de poder e os movimentos engajados pela causa, a discussão sobre gênero requer um aprofundamento sobre diferentes identidades. Butler afirma isso ao propor uma ação de união aberta que afirmaria identidades instituídas alternativas e abandonadas como forma de romper com um único sentido normativo sobre gênero, o que se traduziria na palavra *respeito*. Parry Scott, Liana Lewis e Marion Quadros ampliam esse pensamento com a palavra *diversidade*. Para esses autores, a diversidade e a organização de grupos e movimentos sociais passam a ter um caráter eminentemente político que fortalece “o diálogo sobre humanismo e sobre os direitos de homens e mulheres num mundo plural” (Scott; Lewis; Quadros, 2009, p. 13), porque reconhecem o problema do lugar de fala do qual o homem branco heterossexual e de classe média oprime os marginalizados.

A compreensão da identidade abrange a inteligibilidade de gênero que “constitui e mantém relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (Butler, 2003, p. 38). Quando essas relações são incoerentes e descontínuas, observa-se que houve influência nas normas sociais que não compreendem a diferença entre sexo biológico e gênero culturalmente constituído como elemento performativo.

Butler aponta também que a “identidade se afirma por intermédio de um processo de significação” (Butler, 2003, p. 207). Entende-se que esse ato de significar traz duas vertentes. Primeiro, é provido por normas que regulam as práticas seguindo ainda o modelo ocidental de repetição de ações que reproduz no sujeito o binarismo hierárquico, o heterossexualismo compulsivo, a fixidez da identidade de gênero e gênero como imposto, categorias que precisam ser questionadas politicamente como sugere Butler. Depois, com sentido emancipativo, rompe radicalmente com a norma, porque uma pessoa quer se afirmar e esse desejo de afirmação se encontra enquanto gênero, realidade social e cultural.

Sobre essa classificação cultural, Albernaz e Longhi afirmam que o próprio sexo, mesmo que seja da ordem da biologia, é definido culturalmente e que as qualidades masculinas e femininas são elaboradas baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, mas não são determinadas biologicamente (Albernaz e Longhi, 2009), o que retoma o sistema sexo/gênero de Rubin como determinante. Segundo esses autores, com o tempo a sociedade vai ressignificando esses conceitos e, ao compará-los, novas variantes surgem. Assim, as definições de masculino e feminino – ou seja, o gênero – são criações humanas decorrentes da vida em sociedade, sendo gênero uma operação de classificação cultural. Por meio da cultura, o gênero é usado para ordenar nosso pensamento para pensar o que é ser homem e o que é ser mulher,

mas não apenas isso. Por meio de gênero são classificadas muitas dimensões da vida em sociedade e na natureza. (Albernaz; Longhi, 2009).

Desse modo, busca-se compreender alguns sentidos do conceito de gênero também dados por Butler. Para a autora, “o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos” (Butler, 2003, p. 200), ou seja, entende que há um *eu* marcado pelo gênero, que se modifica aos poucos, que se externa ou se expressa através do corpo. Sendo o sujeito uma construção social, ele perpassa uma temporalidade também social de maturidade ou reconhecimento da identidade, pois há um tempo próprio de consciência e significado, como diz a autora, “uma identidade construída, uma realização performativa” (Butler, 2003, p. 200).

Continuando, Butler apresenta outro sentido, “o gênero também é uma norma que nunca pode ser completamente internalizada: ‘o interno’ é uma significação de superfície, e as normas do gênero são fantasísticas, impossível de incorporar” (Butler, 2003, p. 200). Nesta afirmação, a autora destaca que o *eu* do gênero se constrói pela repetição de ações em que se busca aproximar o ideal de uma base substancial. Assim, compreende-se que o *eu* ao se defrontar com o outro, busca, na incerteza do conflito, a certeza da identidade, a construção do seu ser, que até então não era identificado, porém foi se construindo.

Contextualizando a evolução histórica na qual a discussão de gênero se insere, Quijano (2005) explica o novo dualismo que o capitalismo do século XV e XVI trouxe entre o corpo e o não-corpo, uma discussão que atravessa o contexto histórico do cristianismo para falar da separação da alma e do corpo. Referindo-se à alma, Quijano explica que ela é explorada pelo conhecimento racional, já o corpo, a sua relação é como objeto desse conhecimento. Se o corpo é objeto, então o que se refere a ele como a raça, e principalmente, a raça diferente do padrão branco, eurocêntrico, é considerado objeto de conhecimento, de dominação e, em seguida, de exploração.

Isto remete também à crítica estabelecida por Oyèronké Oyewùmí aos discursos ocidentais sobre gênero quando lembra que em sua cultura oirubá as construções de gênero não são em si mesmas biológicas, tomando o corpo como chave para situar as pessoas no sistema social – elas são culturalmente construídas, e sua manutenção é uma função dos sistemas culturais. Conseqüentemente, usar as teorias de gênero ocidentais para interpretar outras sociedades sem recorrer a suas próprias cosmopercepções impõe a elas um modelo ocidental (Oyewùmí, 2021). Deste modo, se a percepção ocidental permanece impondo esta visão, assim

como a raça, o gênero passa a ser objeto, menos do conhecimento, mas do silenciamento, porque ele é uma das formas de empoderamento do sujeito.

No artigo *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, Lélia Gonzales mostra que é no carnaval que o negro ou a negra ganha o reinado ou como promotores de grandes eventos como a participação nas escolas de samba, ou como passista de samba mostrando o corpo quase nu ou pior, sendo explorada sexualmente. Desse modo, cita a autora, “não é por acaso que a gente sai das colunas policiais e é promovida a capa de revista [...]” (Gonzales, 1984, p. 239-240). E conclui a autora que é exatamente no período do carnaval que tem a exaltação do mito da democracia racial, quando se pensa que todos são iguais quando, na verdade, houve uma ultrapassagem de limites permitido pelo discurso dominante “que só se manifesta no reinado do Escravo” (Gonzales, 1984, p. 240).

A questão apresentada por Gonzales não foge da perspectiva educacional sobre a cultura negra de Nilma Lino Gomes, quando observa que essa disparidade de raça entre negro e branco existe e não podem ser pensadas de forma harmônica (Gomes, 2003). Segundo a autora, essa disparidade deve ser pensada a partir de uma postura política que esteja ligada a um conjunto de questões sociais, culturais, históricas e políticas a fim de definir políticas que “nos leva a pensar nas ações afirmativas para o povo negro e à forma como os educadores e as educadoras, negros e brancos, favoráveis à discussão e à inserção da cultura negra no currículo escolar, posicionam-se diante delas” (Gomes, 2003, p. 7).

Conforme Gomes (2003), é pelo viés da educação que se pode reconhecer o valor de cada cultura e o diálogo entre elas, principalmente quando se volta à matriz africana que, por um lado, mostra a sua contribuição histórico-cultural e, por outro, seu povo é ignorado socialmente. Também retoma a autora sobre a importância da denúncia nos casos de racismo e reitera que para conhecer o Brasil é preciso conhecer primeiro a África.

Em suma, esta seção discute gênero como uma questão política que atravessa costumes, sistemas, instituições e práticas sociais diversas, temas que marcam o cotidiano dos NEG. Essa discussão evidencia e questiona as representações sociais de gênero como frutos das relações de poder instaladas, uma vez que gênero e política não se separam, que reprime a construção da autonomia e da identidade do ser. Como a escola é uma instituição onde as relações de poder e práticas sociais de gênero são reforçadas e até legitimadas, é importante acionar mecanismos políticos dentro dela para que se possa desconstruir o discurso cultural hegemônico do binarismo para introduzir uma discussão relativa de convergência como aponta Butler e outros. Assim, na seção a seguir será apresentada a escola enquanto espaço de formação cidadã.

## 4.2 ESCOLA: ESPAÇO PLURAL DE FORMAÇÃO CIDADÃ

A escola é o lugar determinado para a educação formal garantida pela LDB lei nº 9.394/96. No parágrafo 1º, do Art. 1º, intitulado Da Educação, apresenta: “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.” (Brasil, 1996, s/p). Mais adiante, o mesmo documento apresenta o Art. 3º com onze incisos nomeados de: Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, que para este estudo chama a atenção apenas para os incisos: III, IV,

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
[...]  
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;  
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;  
[...]. (Brasil, 1996, s/p).

Esses incisos mostram que o ensino, além de outros princípios, é regido ou deveria ser regido pelo pluralismo de ideias e pelo respeito à pessoa em toda a sua forma de ser e estar na sociedade. Referindo-se especificamente ao inciso III - o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas no espaço escolar - o ato de ensinar aqui corresponde a diferentes concepções de como compreender e ensinar ao sujeito no contexto de relações sociais diversas. Se somos seres pensantes e relacionais, diferentes formas de educar, de se relacionar, de criticar o conhecimento deverão estar presentes nesta relação homem-mundo.

Segundo estudos de Silke Weber com professores, três concepções de educação explicam a forma de como a escola se organiza. Essas concepções não apontam para demarcação de limites e podem ser resumidas na concepção “*caixa de depósito de conhecimento*” (grifo da autora), fazendo referência à pedagogia bancária de Freire.

Com efeito, a primeira é aquela que concebe a escola como *reprodutora* (Bourdieu, 1982) e *produtora de diferenças sociais* em função do capitalismo. A segunda visão de escola é entendida como espaço de *formação cidadã*, porém, é um espaço entre lutas e contradições pela própria estrutura da escola não apontar para a democratização na prática, apenas no discurso. No entanto, há uma busca em combinar expectativas sociais em relação à educação formal e acesso sistemático aos conteúdos curriculares definidos pelas políticas educacionais. É, porém, nos relatos da terceira concepção, que aponta para o papel da escola centrado no *enfrentamento da questão da diversidade e da diferença social*, enquanto espaço formador de

cidadão, marcado por uma postura preconceituosa com relação aos grupos tidos como diferentes, que chama maior atenção, pois nesta concepção a escola se abre para refletir em seu espaço de convivência com aqueles que não se sentiam acolhidos dentro dela como os gays, as lésbicas e as pessoas trans, os negros, os indígenas, as pessoas com deficiência, entre outros. Sobre essas concepções, conclui a autora que é preciso estudar os fatores externos à escola como a cultura, a família, a religião entre outros, para entendê-la e encontrar um meio de lidar e conviver com a diferença (Weber, 2009).

Dessa forma, entender a escola como um espaço de aprendizagens múltiplas a insere na pedagogia engajada de bell hooks. Esta pedagogia se interessa por conhecer o que determinado conhecimento produz na formação humana, principalmente quando os alunos “querem ser vistos como seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não como meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento” (hooks, 2013, p. 27).

Portanto, com base nesta pedagogia, há um processo educativo que busca holisticamente a autoatualização do conhecimento, principalmente quando este processo é revestido de acolhida para inserir o que a escola não está preparada para acolher, como a pluralidade de temas sociais, entre eles, o tema gênero e sua intersecção, pois é um conhecimento que se distancia da hierarquia do saber que historicamente afastou quem sabe, o professor, de quem aprende, o aluno - como se este último não viesse de uma cultura e não tivesse nenhum conhecimento para socializar com os outros, confirmando a pedagogia reprodutora - . Este processo da autoatualização de forma holística introduz uma concepção dialógica cuja aprendizagem é uma construção, ou seja, referindo-se a gênero, motivo desta investigação, importa sim registrar, no sentido de ter visibilidade, as experiências das relações sociais fora do ambiente escolar para, em seguida, reconhecer que práticas do cotidiano escolar refletem atitudes da sociedade, por isso, essa temática pertence ao ambiente escolar.

A escola, enquanto instrumento do Estado (Althusser, 1996), é bombardeada de ideologias que atacam de forma desqualificada, àqueles que pesquisam, pensam e discutem as construções e relações de gênero (Marafon, 2018). Por outro lado, é o espaço de formação cidadã que a partir dela poderá haver a transformação social, mediante o engajamento dos participantes. Por este raciocínio, a escola, como local privilegiado de exercício de discursos pautados em relações sociais, constitui-se como um campo tanto de reprodução quanto de contestação das hierarquias, e é preciso perceber como isto ocorre, para tornar efetivo o combate às desigualdades (Scott; Lewis; Quadros; Souza; Rocha, 2009).

Dessa forma, evidencia-se que o engajamento em prol de um espaço plural e diversificado que acolha a pessoa com dignidade é função de todos. Surge assim, a urgente tentativa de eliminar todas as formas de desigualdade, por isso a busca de conhecimentos pode ser uma alternativa que faz a diferença nesta relação com a ignorância.

Em seus estudos, Guacira Louro questiona forma, currículo, normas, procedimento de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos e procedimentos de avaliação quando o assunto é *gênero, sexualidade e educação*, pois, segundo a autora, a tarefa mais urgente seria desconfiar do que é tomado como “natural” (Louro, 1997). Sobre este cuidado, a linguagem, em forma de gestos, conforme a autora, são objetos de observação sistemática, pois é por meio dela que a reprodução social acontece, principalmente no espaço escolar. Há, assim, narrativas do cotidiano escolar que apontam para as práticas escolares ainda restritas, por exemplo: o uso de palavras masculinas “que supõe todas as pessoas englobando homens e mulheres” (Louro, 1997, p. 67); a forma como o livro didático aponta o cotidiano das relações com o “mundo público para o masculino e o doméstico para o feminino” (Louro, 1997, p. 70); os adjetivos dados aos resultados pela nota, para as meninas como “pessoa esforçada” e para os meninos como “pessoa brilhante”. Esses e entre outros exemplos demonstram que o saber vive a monocultura, sem haver uma integração, como propõe hooks (2013) que denota traços eurocêntricos e coloniais. Por isso, a importância de uma pedagogia holística (hooks, 2013) como perspectiva de currículo, porque caminha para uma escola plural na formação dos sujeitos.

É pela pedagogia engajada que os sujeitos se autodefinem, porque ao se depararem com outros saberes que estão na vida, como a cultura, a terra, a saúde, os direitos humanos, a liberdade de expressão, identificam-se como protagonistas que precisam de seu espaço de atuação, de um lugar de fala e, por isso, lutam por ele. A defesa pela igualdade de gênero na sociedade e, principalmente, nos espaços institucionais como a escola, em que ainda há fortes amarras do poder institucionalizado com características patriarcais, é um tema que merece atenção, mesmo porque gênero não só está no espaço escolar, mas nas demais instituições, refletindo representações sociais através do comportamento reproduzido cotidianamente pelos sujeitos.

Retornando ao inciso IV da LDB - respeito à liberdade e apreço à tolerância - observa-se que esse princípio carrega consigo uma carga de conhecimento no que diz respeito às diferenças sociais e a dignidade humana. A escola, neste princípio, deve se apresentar como promotora de práticas educativas sobre a igualdade social e os direitos humanos. No entanto,

quando Louro afirma, referindo-se a gênero enquanto construção social e não biológica, que “pretende-se [...] recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos” (Louro, 1997, p. 22), é porque se percebe que o respeito à liberdade e apreço à tolerância está sendo ignorado.

Na perspectiva de Louro, entre outros autores, há um poder silencioso atuando de forma camuflada em nome de uma sociedade fantasiosa e desigual que nega o respeito às diferenças e impõe a ordem patriarcal. Algumas escolas, enquanto instituição dessa sociedade, replica essa (des)ordem e mantém esse sistema quando não leva à sala de aula o debate sobre gênero e outras categorias, não forma professores para tal propósito, ou, pior ainda, quando não identifica no projeto político-pedagógico, nem no currículo essa temática, como se o tema não tivesse importância para o contexto da escola, da família e da sociedade. Essa manutenção do patriarcado, que rejeita a discussão sobre categorias e temas como gênero, raça, classe, pobreza entre outros, reforça a homofobia, a violência de gênero, o sexismo e a desigualdade entre os gêneros.

Louro (1997) explica esse processo que se reproduz na escola a partir da palavra “polarização”, ou seja, ela está nos extremos, por exemplo, o binarismo entre o masculino e o feminino. Os contrastes entre homem e mulher pela força física. Portanto, dão a ideia de poder para o homem e de fraqueza para a mulher, pela não força ou outra adjetivação redutora voltada à capacidade intelectual, sem observar que não são os aspectos físicos ou psicológicos o que faz ser homem e ser mulher, mas a construção cultural de gênero da pessoa humana. Essas dicotomias perpassam pelas relações sociais de tal forma que a escola se torna palco dessa separação clássica, como exemplo, pode-se citar o uso das filas separadas, para os meninos e para as meninas, nas atividades da educação infantil, como se misturados estivessem rompendo um código de ética. Uma ação tão simples como uma fila, reproduz a diferença de menino não poder conviver com menina ou vice-versa em todas as práticas. Intuitivamente, o sistema escolar reproduz práticas de diferenças de gênero, que a sociedade silencia, mas se sabe que estão presentes em toda a história dessa sociedade patriarcal.

Pelos exemplos vistos, evidencia-se uma representação social e com ela um poder unilateral, no qual a homossexualidade é apontada como referência. Como bem diz Louro, “não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais - nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve” (Louro, 1997, p. 81). É tratar como se fosse natural ou padrão o processo formativo pela homossexualidade, sem respeitar o que é diferente; e por tendência

não-natural, ter outra orientação sexual, pois reflete Louro, “será preciso deixar de percebê-los [fazendo referência aos gays e as lésbicas] como desvios, patologias, formas não-naturais e ilegais de sexualidade” (Louro, 1997, p. 83), para poder inseri-los positivamente no contexto das relações sociais.

É possível visualizar que as palavras *representação* e *construção* vão perpassando pelo viés do poder, porque aponta Silva, “o poder está inscrito no currículo” (Silva, 1996, p. 168), está também na sociedade e em todas as instituições, naturalmente a escola é uma delas, uma reprodutora de sujeitos com ideologias dominantes dessa sociedade. Louro relaciona essa reprodução a uma fábrica *de sujeitos*, que para a autora funciona como mantenedora das desigualdades sociais.

Se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se e conhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (Louro, 1997, p. 85-86).

Diante de tudo que se observa que é a insatisfação ou o inconformismo, porque para ambas, ao analisar as práticas sociais, algo chama a atenção para a intervenção. Por isso, propõe Louro, “reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais” (LOURO, 1997, p. 85), como forma de mapear o território, conhecer a história, o problema social e verificar estratégias de mudança. Essa chamada à intervenção dialoga também com Joan Scott (1995) quando propõe o estudo da categoria gênero pelo viés da nova história.

De tal forma que se a “construção de gênero se dá em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas” (Louro, 1997, p. 103), não será possível deixar a escola e suas práticas educativas de fora dessa discussão, uma vez que a escola se insere nas relações sociais de poder. Sobre esse ponto, a autora afirma ainda que a construção de uma prática educativa não-sexista necessariamente terá de se fazer de dentro desses jogos de poder.

Desse modo, questões como a formação dos profissionais da educação sobre gênero; a relação do projeto político-pedagógico da escola e a integração com essa categoria; o diálogo estabelecido com as disciplinas ou as práticas interdisciplinares e a relação desse tema com a

família, além de outros, são temáticas necessárias no projeto político-pedagógico da escola. Até para que não se elaborem projetos pedagógicos escolares usando das antigas práticas discursivas carregadas de preconceito e com vertentes patriarcais que mantêm a discussão de gênero distante das práticas cotidianas escolares. Este diálogo em promover uma escola diferente que planeja atividade e integra a sociedade para participar das discussões de gênero e sua interseccionalidade, é visto também nos estudos de Parry Scott e Rosineide Cordeiro, que além de propor situações didáticas dentro e fora dos muros da escola, sugerem

Quebrar os muros do silêncio permite que a escola vá para a comunidade e que a comunidade vá a ela. São atividades que se pautam na vontade de derrubar o uso de preconceitos violentamente estigmatizantes e erguer parcerias que operam na criação de um ambiente no qual os direitos de cidadania não são enclausurados num ou noutro lugar (Scott; Cordeiro, 2009, p. 169).

Por esta perspectiva, observa-se que esta abertura entre escola e comunidade integra todos na formação humana que possivelmente refletirá na sociedade. Para Louro, as escolas têm um tema específico para se preocupar que é a discussão de gênero, porque “gênero está na escola” e é a partir dessa instituição de poder - ainda com todas as amarras patriarcais, coloniais e eurocêntricas - que se começa essa discussão. Segundo a autora, vemos hoje em escolas brasileiras experiências e iniciativas que buscam subverter as situações desiguais – de classe, raça, gênero, etnia – vividas pelos sujeitos (Louro, 1997), isso diz muito, porque são essas tentativas que fazem a diferença. Trazer para a escola o debate sobre essas categorias é romper com as amarras do currículo e ativar a escuta e ouvir essas vozes marcadas pelo silenciamento de homens e mulheres que tem por consequência a afirmação de suas identidades.

Em síntese, discutiu-se neste capítulo a categoria gênero e sua interseção como tema a ser tratado nos NEG's das escolas enquanto espaços plurais de formação cidadã. O texto apontou para a resistência contra o poder colonizador, institucionalizado e patriarcal, principalmente quando se pensa a escola como mecanismo desse sistema. No entanto, longe de essa escola permanecer como uma *fábrica de sujeitos*, é a partir dela que a mudança deve surgir quando deixar de perceber os *diferentes* como desvios patológicos (Louro, 1997) e apoiar os movimentos de discussão de gênero e suas fronteiras nas instituições educativas através dos núcleos de estudos de gênero em suas diferentes abordagens como um espaço necessário à essa discussão. No próximo capítulo, será apresentado o caminho metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa.

## CAPÍTULO 5 - PROCESSO METODOLÓGICO

Neste capítulo encontra-se o caminho metodológico desta pesquisa. Cada escolha metodológica encontra justificativa no tipo de abordagem escolhida e se materializa nas análises realizadas. Desse modo, a seguir, serão descritos os procedimentos, assim como o delineamento da pesquisa em três fases: primeira fase: Aplicação do Instrumento de coleta de dados - perfil questionário geral - Formulário *Google*; segunda fase: Realização da entrevista semiestruturada e terceira fase: Realização da observação direta, entrevista semiestruturada e grupo focal.

### 5.1 ATENDIMENTO AOS PRINCÍPIOS ÉTICOS

Em atendimento à legislação do Conselho Nacional de Saúde - CNS que regulamenta diretrizes e normas referentes a pesquisas envolvendo seres humanos (Brasil, 2012; Brasil, 2016), esta tese, na fase inicial, foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPB e vem sendo acompanhada anualmente através de relatório. O parecer consubstanciado de aprovação consta no ANEXO A.

Esclarece-se que quando uma pesquisa é submetida ao CEP, esta deve atender aos princípios éticos visando garantir à integridade dos sujeitos envolvidos na pesquisa e do pesquisador. Por isso, tem-se a necessidade de antes de aplicar qualquer instrumento de coleta de dados (entrevista, questionário, entre outros), os sujeitos participantes da pesquisa devem assinar o Termo de Consentimento de Livre Esclarecido - TCLE (documento para maiores de idade e pais/responsáveis de menores de idade) - ANEXO B e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (documento para menores de idade) - ANEXO C. No caso dos resultados apresentados neste estudo, tem-se arquivado todos os TCLEs: dos professores/coordenadores dos NEGs que participaram da etapa do questionário e da entrevista; e dos estudantes que participaram do NEG no dia da entrevista. Para a garantia da integridade dos participantes foram dados nomes fictícios a todos sujeitos da pesquisa, tendo apenas o pesquisador acesso a tal informação.

Foi solicitado e consta em posse do pesquisador a carta de anuência do responsável pelos NEGs na Secretaria de Educação do Estado (SEE) de Pernambuco – ANEXO D, instituição responsável pelos NEGs em parceria com a Secretaria da Mulher. Além da carta de anuência, a SEE informou dados das escolas e das Gerências Regionais de Educação (GRE) como *e-mail*, telefone caso fosse necessário algum esclarecimento ou articulação.

## 5.2 ABORDAGEM DA PESQUISA

Esta pesquisa de tese 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 NEGs e como se efetivam neste espaço escolar, busca-se aqui interpretar dados, contextos e falas reais que tragam elementos que respondam a tal questionamento.

## 5.3 MÉTODO DE PESQUISA

A pesquisa do tipo exploratória se justificou pela busca de informação a partir dos sujeitos pesquisados, entre eles, professores/coordenadores e estudantes sobre as práticas de letramento literário em relação ao Núcleo 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). Conforme Prodanov e Freitas (2013), os estudos exploratórios têm como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto investigado, além de possibilitar sua definição e delineamento, o que facilita a fixação dos objetivos.

## 5.4 TÉCNICA DE PESQUISA

Ao adotar o método exploratório, na área de educação, o procedimento escolhido para esta pesquisa foi o estudo de campo. Esse procedimento, sem a preocupação com precisão estatística, possibilitou o aprofundamento da proposição do estudo, por meio do contato e observação direta dos participantes, o que permitiu a captação de interpretações dos acontecimentos (Gil, 2002).

No estudo de campo, enfatizou-se a imersão do pesquisador na realidade dos sujeitos participantes - escolas que desenvolvem práticas de letramento literário em núcleos de estudos de gênero e enfrentamento da violência contra a mulher -. Essa interação viabilizou a interpretação de reações e posicionamentos dos sujeitos, potencializando a análise dos dados, por meio de variados instrumentos de coleta, os quais foram predominantemente qualitativos.

Paralelamente a tais procedimentos, foram realizados os estudos teóricos referentes à pesquisa, organizados e registrados em fichas de acompanhamento, entre outros. A revisão da bibliografia foi feita no intuito de manter o pesquisador atualizado acerca dos assuntos pertinentes ao estudo e como fonte de fortalecimento do trabalho.

## 5.5 SUJEITOS E LOCAL DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram professores de língua portuguesa/coordenadores dos NEGs e estudantes de uma escola (grupo focal). Pernambuco possui 173<sup>13</sup> NEGs distribuídos em todo o estado e coordenados pela Superintendência Pedagógica da Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional de Pernambuco da Secretaria de Educação de Pernambuco – SUPED/SEIP/SEE, em parceria com a Secretaria da Mulher. Esses Núcleos funcionam dentro dos espaços das escolas distribuídos entre as 16 Gerências Regionais de Educação – GREs<sup>14</sup>, como comprova a Figura 4.

---

<sup>13</sup> Vale salientar que a pandemia da COVID 19 desarticulou muitos NEGs como será comprovado na análise, além disso, as práticas realizadas dependem do engajamento de profissionais e estudantes da escola, o que muitas vezes, quando não estão previstos como meta no PPP da escola, tendem a desaparecer.

<sup>14</sup> Conforme definição do [Decreto Nº 40.599](#), de 03 de Abril de 2014, a Gerência Regional de Educação é um órgão integrante da estrutura básica da Secretaria de Educação que por competência deve exercer, em nível regional: as ações de supervisão técnica, orientação normativa e de articulação e integração, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino; promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição, com ênfase na melhoria da gestão da rede e da qualidade da aprendizagem do aluno; orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais; promover o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; coordenar o processo de organização do atendimento escolar, de apoio ao aluno e à rede física; aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento na respectiva jurisdição; planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades; organizar o funcionamento da inspeção escolar no âmbito da sua jurisdição; coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais na sua jurisdição.

Figura - 4 Mapa de distribuição das Gerências Regionais de Educação – GREs de Pernambuco



### GERÊNCIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

01 - Recife Norte	09 - Agreste Centro Norte (Caruaru)
02 - Recife Sul	10 - Agreste Meridional (Garanhuns)
03 - Metropolitana Norte	11 - Sertão do Moxotó-Ipanema (Arcoverde)
04 - Metropolitana Sul	12 - Sertão do Alto Pajeú (Afogados da Ingazeira)
05 - Mata Norte (Nazaré da Mata)	13 - Sertão do Submédio São Francisco (Floresta)
06 - Mata Centro (Vitória de Santo Antão)	14 - Sertão do Médio São Francisco (Petrolina)
07 - Mata Sul (Palmares)	15 - Sertão Central (Salgueiro)
08 - Vale do Capibaribe (Limoeiro)	16 - Sertão do Araripe (Arapipina)

\* FRONTEIRAS DAS REGIÕES DE DESENVOLVIMENTO MARCADAS EM PRETO

Fonte: Site da Secretaria de Educação de Pernambuco (2022).

#### 5.5.1 Justificativa sobre a escolha das escolas públicas estaduais de ensino médio de Pernambuco

Para a construção desta tese, apenas as escolas da rede estadual de Pernambuco, entre elas, escolas regulares, de referência e técnicas, foram motivo de investigação. Sabe-se que é na rede pública estadual, em especial, no Ensino Médio, que os NEGs desenvolvem as suas atividades e muitas de suas práticas apontam para um trabalho com a literatura.

Também se observa que na escola pública, diferentes abordagens permeiam a aplicação do ensino de literatura. Nesta tese se pretende identificar o espaço ocupado pela literatura na formação integral do aluno na educação básica, principalmente, daqueles que participam dos NEGs.

Outro ponto que justifica a escolha de escolas públicas é porque são nelas que se concentram, em sua maioria, os filhos de 16.614 famílias vitimadas pela violência doméstica e familiar em Pernambuco<sup>15</sup>. Jovens que buscam na escola pública estadual a oportunidade de uma vida melhor, e talvez, nos componentes curriculares, entre eles, língua portuguesa/literatura, a possibilidade de imaginar a vida sem os duros traumas da violência doméstica.

## 5.6 COLETA DE DADOS

Para analisar o trabalho dos núcleos que adotam as práticas de letramento literário, a coleta de dados foi norteadada pelos seguintes passos:

- a) Solicitação de apoio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco para a expedição da carta de anuência que liberou as escolas campo de pesquisa a participar desta investigação;
- b) Do universo de escolas que desenvolvem atividades com núcleos de estudos de gênero, levantamento, através de questionário, de quais escolas fazem um trabalho com o ensino de literatura;
- c) A partir das escolas que têm um trabalho com a literatura, identificação de quais núcleos desenvolvem práticas de letramento literário nas 16 Gerências Regionais de Educação – GRE;
- d) Realização de entrevista com os professores/coordenadores sobre as práticas de letramento literário desenvolvidas na escola e no núcleo;
- e) Por fim, identificação de uma escola com um trabalho mais extenso em termos de ensino da literatura e realização de uma visita de campo (observação direta, entrevista com um professor de literatura e um grupo focal constituído por estudantes/participantes do NEG).

## 5.7 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para dar conta da coleta de dados, esta pesquisa utilizou de três instrumentos:

- a) Questionário via *google forms*, aplicado a todos os professores/coordenadores sobre os NEGs;

---

<sup>15</sup> Dados do Dossiê: violência contra as mulheres de Pernambuco (2022).

- b) Entrevista semiestruturada aplicada, de forma remota, a professores/coordenadores dos Núcleos sobre as práticas de letramento literário desenvolvidas no núcleo e posteriormente, de forma presencial, à professora de literatura do NEG visitado;
- c) Observação direta e aplicação da técnica de grupo focal (Bonfim, 2009; Mattar, 1996), com anotações em diário de campo sobre o espaço escolar, destaque nas ações do NEG e sua relação com o letramento literário.

## 5.8 CORPUS DE ANÁLISE

O *corpus* de análise dessa investigação partiu dos sujeitos da pesquisa registrados a partir dos instrumentos:

- a) O questionário geral aplicado de forma remota a todos os professores/coordenadores sobre a experiência no NEG;
- b) A entrevista, de forma remota, a professores/coordenadores sobre as práticas de letramento literário desenvolvidas no núcleo;
- c) Os registros do diário de campo (forma escrita e gravada) coletados por meio da técnica de grupo focal;
- d) Entrevista semiestruturada com professora responsável pelo NEG visitado.

## 5.9 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados baseou-se na análise hermenêutica que segundo Laplantine “a compreensão hermenêutica inscreve-se no prolongamento da descrição fenomenológica. Ver é apreender o sentido, mas um sentido autorizando diversas escritas, e, sobretudo diversas leituras possíveis”, (Laplantine, 2004, p. 107) portanto descrever, segundo o autor é interpretar, é provocar uma interpretação de sentido.

Para fins de organização do *corpus* no percurso da análise, optou-se por dividir a análise dos três *corpus* por seções nomeadas pelo termo *aproximação*. A compreensão sobre esse termo, diz respeito ao procedimento realizado pela abordagem qualitativa de se aproximar da interpretação de um objeto de pesquisa de forma que a exploração deste objeto, por diferentes caminhos, chegue a uma conclusão.

Desse modo, considerando o *corpus* desta pesquisa, especificamente, para o questionário geral, aplicado de forma remota a todos os professores/coordenadores sobre a experiência nos NEGs, utilizou-se da análise qualitativa de dados (Gil, 2002).

Para a análise das entrevistas e dos registros do diário de campo produzido por meio do grupo focal em uma escola, utilizou-se da análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que é uma técnica de análise de dados qualitativos que possibilita também quantificar e verificar a distribuição estatística desse pensamento coletivo (Lefèvre; Lefèvre, 2005). Essa técnica traz grande contribuição para a pesquisa social e pode ser empregada em qualquer área de estudo que envolva dados verbais, pois demonstra ser eficaz para processar e expressar as opiniões coletivas. O DSC ao organizar e tabular dados qualitativos de natureza verbal, dá origem a um discurso-síntese elaborado em primeira pessoa do singular utilizando partes de discursos com sentido semelhante, por meio de procedimentos sistemáticos e padronizados.

A partir disto, foi criado um banco de dados com as respostas coletadas, classificando-as e agrupando-as para construir o Discurso do Sujeito Coletivo – DSC que para esta tese receberá o nome de *perfil*. O perfil é a construção de uma identidade coletiva que foi construída a partir dos seguintes procedimentos:

a) Primeiro, Expressão-chave (ECH), ou seja, do discurso dos participantes foi retirado trechos individuais para compor o DSC no final das análises;

b) Depois, a Ideia central (IC) foi retirada dos ECH, isto é, a IC é um tópico frasal que descreveu o ECH, neste caso, dos trechos enunciados pelos participantes, momento em que as sínteses foram construídas.

c) O próximo passo dessa técnica foi a Ancoragem (AC) que necessitou da ECH e da IC para corresponder à manifestação linguística de uma ideologia, teoria ou crença genérica, em que o enunciador se apoia para enquadrar a situação específica investigada (Brito; Lauer-Leite; Novais, 2021).

d) Por fim, chegou-se ao Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), propriamente dito, que resulta da reunião das etapas anteriores (ECH, IC e AC) para obter um discurso-síntese regido na primeira pessoa do singular.

## 5.10 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O delineamento apresentado a seguir relata as três fases de aplicação dos instrumentos de pesquisa, descritos da seguinte forma:

### 5.10.1 **Primeira fase:** Aplicação do Instrumento de coleta de dados - perfil questionário geral - Formulário *Google*

O delineamento da pesquisa seguiu a estratégia planejada no projeto de pesquisa. Desse modo, primeiro, foi produzido um questionário geral para as escolas estaduais de Pernambuco que possuem NEG. Essa produção foi feita via *Google Forms*, por meio de perguntas fechadas, uma vez que essa ferramenta auxilia na organização dos resultados apresentando gráficos e tabelas, o que facilita o trabalho do pesquisador por ter em mãos síntese dos objetos pesquisados.

Na primeira versão do questionário, as perguntas tiveram um olhar sobre a estrutura, a dinâmica de funcionamento e questões que se voltavam à prática de leitura e do uso da textualidade nos NEG. No entanto, no momento da execução desta pesquisa, outra hipótese surgiu, usar nesta primeira fase de aplicação apenas questões que demonstrassem o cotidiano do NEG e, na segunda fase, depois de já ter selecionado e identificado qual núcleo aponta para uma prática com uso do letramento literário, aplicar um outro instrumento de coleta de dados que especificasse o fazer pedagógico dos NEG com questões que apontassem para o Letramento Literário de forma mais específica.

Neste sentido, para a primeira versão, o formulário ficou dividido em oito blocos com trinta e duas questões, como se pode ver a seguir, com atenção ainda para o trabalho com o texto.

Após ajustes de repetição de itens das questões, acréscimos e formatação do formulário completo, reduziu-se os blocos permanecendo apenas os seis destacados abaixo que somam quarenta e uma questões, sem especificar perguntas sobre o texto literário.

Bloco 1 – Sobre a identificação do Núcleo de Estudo de Gênero - NEG na Escola

Bloco 2 - Sobre a atuação do Núcleo de Estudo de Gênero - NEG

Bloco 3- Sobre a caracterização dos participantes do Núcleo de Estudo de Gênero - NEG

Bloco 4 - Sobre a caracterização do coordenador do Núcleo de Estudo de Gênero - NEG

Bloco 5 - Sobre a realização das atividades do Núcleo de Estudo de Gênero - NEG

Bloco 6 – Sobre participação em evento interno e externo ao Núcleo de Estudo de Gênero – NEG.

Na produção do Instrumento de coleta de dados - perfil questionário geral - Formulário Google APÊNDICE A, levou-se em consideração: a) fazer uma apresentação do estudo,

justificar que a pesquisa está cadastrada e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), conforme ANEXO A e convidar o entrevistado a participar como respondente; b) apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e solicitar assinatura, conforme ANEXO B; c) apresentar questões fechadas de múltiplas escolas.

O passo seguinte, antes da aplicação com as escolas que possuem NEG, consistiu na testagem do formulário com três coordenadores de Núcleos diferentes. O motivo dessa verificação foi eliminar duplo sentido e repetição de questões, assim como acolher sugestões que viessem a contribuir com a pesquisa e que não foram percebidas no momento de produção do formulário.

A técnica aplicada para essa etapa de testagem foi a seguinte: primeiro, o testador recebeu o link, respondeu as questões e agendou uma conversa com o orientando-pesquisador, com uso de ferramentas via *google meet* ou gravação pelo celular, com o objetivo de discutir a elaboração de cada questão. Depois, a partir das questões refletidas pelo testador, foram feitos ajustes no formulário.

Aprovada a compreensão das questões na testagem, partiu-se para a etapa de envio do primeiro instrumento de coleta de dados para as escolas de Ensino Médio do Estado de Pernambuco que possuem NEG. Desse modo, foram solicitados os *e-mails* à Superintendência Pedagógica (SUPED) da Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional (SEIP) da Secretaria de Educação e Esportes do Estado (SEE), que prontamente atendeu com uma lista extensa de *e-mails*, dos quais muitos estavam desatualizados. O *e-mail* enviado foi direcionado ao gestor da escola e ao coordenador do NEG em forma de carta de apresentação da proposta do instrumento de coleta de dados, contendo além do *link* do formulário, o período de 08 a 22 de março de 2023, portanto quinze dias, para que os sujeitos pudessem responder e enviar o formulário.

Concomitante à aplicação, a 1ª formação dos Núcleos de Estudos de Gênero – 2023 acontecia nas Gerências Regionais de Educação – GRE, com a superintendente da SUPED/SEIP/SEE, a qual ajudou na divulgação do *link* do primeiro instrumento deste estudo. Dessa maneira, como a data da última formação era 22 de março, prorrogou-se a última data de fechamento do instrumento no *Google drive* para 25 de março. Porém, mesmo depois de dois *e-mails* para as escolas e pelo comunicado via *whatsapp* encaminhado pela superintendente da SUPED/SEIP/SEE, apenas 14%, ou seja, 24 NEG, em todo o estado de Pernambuco, responderam ao instrumento de um total de 173, conforme dados da última formação dos NEG realizada em novembro de 2022. Desse modo, desconsiderou-se o número de 253 NEG

registrados antes da pandemia da COVID 19, conforme de dados de 2020, data do último anuário publicado pela Secretaria da Mulher até o momento desta pesquisa.

No *e-mail* particular do pesquisador algumas escolas, ao invés de responder no instrumento que o NEG de sua escola estava desativado, responderam apontando a pandemia da COVID 19 como principal motivo da desativação. Segundo os respondentes, isso se justificava porque no período pandêmico as aulas eram aplicadas de forma remota, daí o ponto central dos estudos se voltaram para as disciplinas do currículo, principalmente às que passam pela avaliação do Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco - SAEPE, o que levou a desarticulação dos NEG. Com a retomada das aulas presenciais, a nova gestão do governo estadual iniciou o processo de formação e articulação dos NEG. Como comprova a Figura 5 a seguir.

Figura 5 - 1ª formação dos Núcleos de Estudos de Gênero – 2023



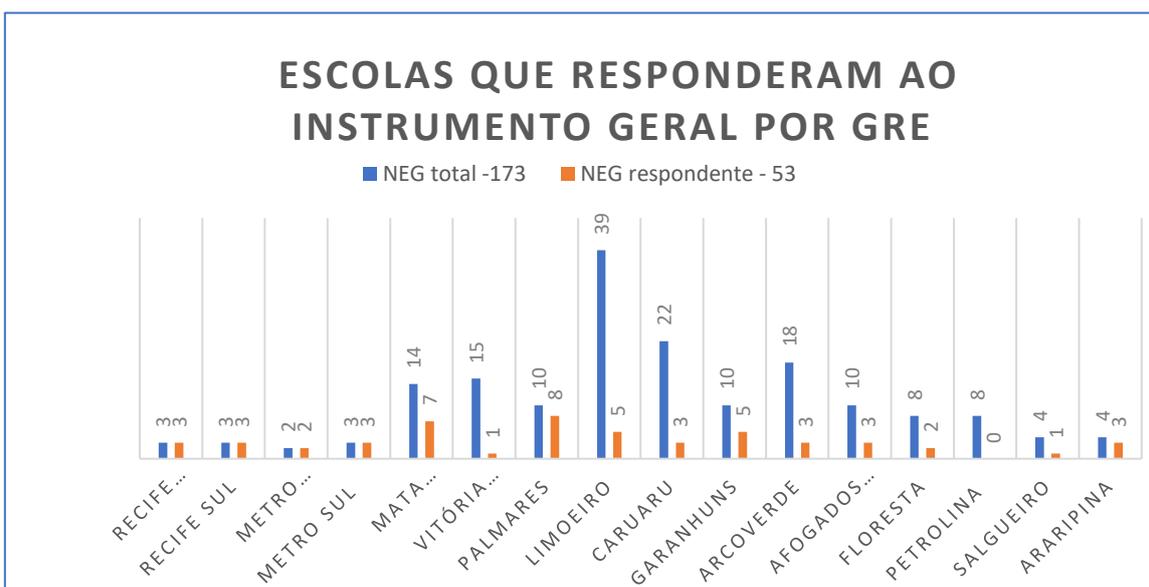
Fonte: SUPED/SEIP/SEE, 2023.

Assim, ao avaliar a aplicação do primeiro instrumento, nova estratégia foi pensada no sentido de mapear as Gerências Regionais de Educação - GRE, a fim de que mais NEG. por GRE tivessem participação nesta pesquisa. Na primeira articulação, das 16 GREs mapeadas, apenas 9 tinham escolas respondentes. Diante deste quadro, buscou-se informações junto ao site da SUPED/SEIP/SEE, porém o site da SEE estava em manutenção, permanecendo com essa condição, até este momento da pesquisa. Os dados só puderam ser obtidos com a ajuda de

técnicos da SEE que encaminharam ao pesquisador documentos internos com dados e contatos de todas as escolas em todas as GREs do estado de Pernambuco.

Foi esse material que deu conta de conhecer as 16 GREs com suas 904 escolas regulares, de Referência com ensino integral e semi-integral, e escolas técnicas do estado de Pernambuco, sem as escolas indígenas, para que a partir do contato com cada GRE, em especial, as 7 que não houve respondentes na primeira chamada, pudessem ter a participação neste instrumento. Assim, foi necessário entrar em contato por telefone com cada setor pedagógico da GRE, pois nele há um responsável na GRE pelos NEGs de Ensino Médio. Entre todos os desafios, a aceitação do instrumento pelo coordenador do NEG na GRE foi bem-vinda e as escolas foram articuladas e responderam como comprova o Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 – Levantamento de escolas que responderam ao instrumento geral por GRE



Fonte: O autor (2023).

Ao analisar o Gráfico 1, do total das 173 escolas que possuem NEGs, depois da segunda chamada por GRE, 53 escolas, ou seja, 31%, responderam ao Instrumento de coleta de dados - perfil questionário geral - Formulário *Google*.

Outro fator que deve ser considerado é o período pós-pandemia, em que muitas escolas justificaram não responder ao instrumento pelo fato de o NEG se encontrar desativado ou parcialmente ativo, não vendo interesse em participar como respondente do instrumento geral.

Dessa forma, os dados se referem às respostas de mais da metade das regionais, que corresponde a 15, do total das 16 GREs, ou seja, aproximadamente 94% das regionais participaram deste primeiro instrumento. O que leva em consideração neste percentual é que a GRE tem participação através dos NEGs, embora, como confirma o Gráfico 1, nem todos os NEGs tenham participado do questionário.

### 5.10.2 Segunda fase: Realização da entrevista semiestruturada

Continuando a coleta de dados, foi realizada a entrevista semiestruturada de forma remota com professores/coordenadores dos núcleos. A entrevista tinha como objetivo identificar aqueles (professores/coordenadores) que realizam uma prática relevante de letramento literário no NEG.

Desse modo, na produção do APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados 2 - Roteiro da Entrevista semiestruturada, levou-se em consideração dividir a entrevista em blocos, descritos a seguir:

1º Bloco – Formação do professor de literatura em contexto de ensino;

2º Bloco – Ensino de literatura e

3º Bloco – Atividade de leitura do texto literário desenvolvida no NEG.

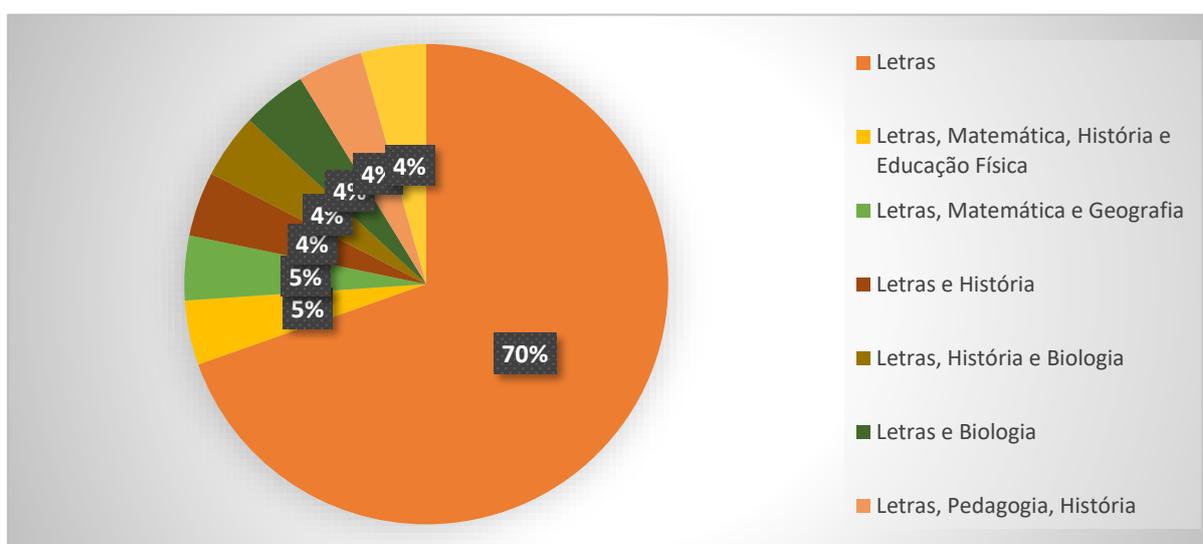
O primeiro bloco objetivou investigar o processo de formação leitora do entrevistado em espaço não escolar e escolar, assim como conhecer que diretrizes orientadoras do ensino de literatura o professor reconhece em sua prática. O segundo bloco centrou em questões que descreviam a prática de ensino de literatura do entrevistado; e o terceiro, identificar que práticas relevantes de letramento literário o entrevistado desenvolve no NEG.

As entrevistas foram agendadas previamente e gravadas usando dois recursos de apoio: o gravador do *google meet* e o gravador *voz fácil* disponível no *play store* e instalado no Moto 7 para não haver perda de *corpus* linguístico das gravações. Antes da aplicação das entrevistas aos participantes, houve primeiro uma simulação com um testador para averiguar possível falhas de compreensão ou acréscimos das questões da entrevista. Após analisada a entrevista do primeiro testador e ajustado com acréscimo de questão sugerida ao roteiro das entrevistas, partiu-se para a seleção dos entrevistados.

O processo de seleção dos entrevistados tomou o seguinte procedimento: depois de aplicado e discutido o questionário geral por meio do formulário *Google*, selecionou-se os entrevistados a partir dos dados coletados da questão 4.2 (Que formação tem o coordenador do

NEG?), que trouxe a quantidade de respondentes, com atenção especial para o professor da área de Letras com foco no ensino de literatura, motivo desta pesquisa. Com base nestas informações, foram identificados 23 professores/coordenadores de NEG formados em Letras que correspondem a 70% do universo desta pesquisa, como apresenta o gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Formação acadêmica do coordenador do NEG



Fonte: O autor (2023).

Esse gráfico revela que uma parte relevante dos coordenadores do NEG é constituída por professores da área de Letras. Das 53 escolas participantes, 23 coordenadores têm formação em Letras e ao atuarem no NEG, em algumas escolas, exercem sozinhos a função de coordenador (16/70%) ou em parceria com professores de outras áreas (7/30%).

Desse modo, os 23 professores/coordenadores foram consultados, no entanto, apenas 12 aceitaram participar da entrevista, o que corresponde a 52% dos entrevistados. Não participaram 11 professores/coordenadores devido a fatores como desarticulação do NEG, atividades que não correspondiam ao ensino de literatura e ainda, não desejar participar da entrevista. Na figura abaixo, há uma descrição do quantitativo de escolas participantes da entrevista por cidade e GRE o que corresponde aos sujeitos desta pesquisa.

Figura – 6 Quantitativo de escolas entrevistadas por Gerência Regional de Educação – GRE



Fonte: O autor (2023)

Quanto ao procedimento de transcrição das entrevistas semiestruturadas, optou-se pela aquisição dos serviços da Reshape. Dentre as funcionalidades que a plataforma oferece, para esta pesquisa, utilizou-se apenas da geração de transcrições e legendas automáticas geradas a partir do áudio/vídeo que estão em posse do pesquisador (enquanto usuário) formando um acervo com base no protocolo do CEP da UFPB.

Em seguida, partiu-se para a edição das transcrições das entrevistas, momento de retirar ruídos, ajustar forma de escrita das palavras e verificar a pontuação. De posse das entrevistas semiestruturadas em formato escrito, iniciou-se o processo de tratamento dos dados coletados por meio da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC.

Para a aplicação dessa técnica na pesquisa, utilizou-se primeiro de uma revisão sistemática da literatura que objetivou conhecer o passo a passo do DSC em diferentes áreas, além da saúde, que é a sua origem. Desse modo, chegou-se à prática por meio de uma primeira construção de resumo do DSC com uso de expressões-chave (ECH) e ideia central (IC). Esse exercício possibilitou experienciar, na prática, a produção escrita dos resumos do DSC que foram extraídos das entrevistas semiestruturadas.

Para identificar os sujeitos do discurso, que são representações coletivas (Lefèvre; Lefèvre, 2005), assim como, para manter o anonimato enquanto acordo ético junto ao Comitê de Ética da UFPB, os sujeitos foram nomeados pelas palavras: Resistência, Luta, Motivação,

Liberdade, Dignidade, Resiliência, Coragem, Enfrentamento, Respeito, Expressão, Apoio, Direito. A escolha desses cognomes se justifica por ser palavras que trazem uma carga semântica de luta dos movimentos sociais de enfrentamento da violência contra a mulher.

De posse dos resumos do DSC com suas respectivas categorias dentro dos três blocos de perguntas, direcionou-se para a produção escrita de perfis do DSC, ou seja, ao perceber que os resumos estavam em quantidade demasiada que para usá-los enquanto *corpus* de análise correria o risco de não conseguir sistematizar o objetivo da pesquisa, buscou-se criar perfis que sintetizassem cada bloco de perguntas de forma que todas as respostas fossem representadas como se prevê nesta técnica de investigação. Ao gerar um perfil está se gerando “o Discursos do Sujeito Coletivo que é uma proposta explícita de reconstituição de um ser ou entidade empírica coletiva, opinante na forma de um sujeito de discurso emitido na primeira pessoa do singular” (Lefèvre; Lefèvre, 2006, p. 519). Estes perfis serviram de *corpus* de análise e discussão dessa segunda aproximação e foi organizado por categoria.

Dessa forma, a análise foi construída por meio de cinco categorias a saber com os seus respectivos perfis: 1. Formação do professor (perfil 1 e 2); 2. Práticas docentes (perfil 3 e 4); 3. Recepção e interação do texto literário nas aulas de literatura (perfil 5); 4. Práticas de leitura desenvolvidas no NEG (perfil 6) e 5. O texto literário como instrumento de mediação no NEG (perfil 7). O Quadro 6 abaixo, ajuda a compreender essa distribuição.

Quadro 6 – Distribuição dos blocos, categorias e perfis

<b>Blocos</b>	<b>Categorias</b>	<b>Perfis</b>
Bloco 1 – Formação do professor de literatura em contexto de ensino	Categoria 1 - Formação do professor	Perfil 1 Perfil 2
Bloco 2 – Ensino de literatura	Categoria 2 - Prática docente do professor de literatura	Perfil 3 Perfil 4
	Categoria 3 - Recepção do texto literário nas aulas de literatura	Perfil 5
Bloco 3 – Atividade de leitura literária desenvolvida no NEG	Categoria - 4 Práticas de leitura literária desenvolvidas no NEG	Perfil 6
	Categoria - 5 O texto literário para além da escola	Perfil 7

Fonte: O autor (2023)

### 5.10.3 Terceira fase: Realização da observação direta, entrevista e grupo focal

A construção desta terceira fase tomou por base a observação direta, a entrevista semiestruturada e o grupo focal como técnicas de coleta de dados. Nesse sentido, eles serviram como técnica complementar do tipo qualitativa (Bomfim, 2009) às entrevistas realizadas na segunda aproximação e teve por objetivo verificar, por meio da observação direta, com anotações em diário de campo e gravação, como as práticas de letramento literário são desenvolvidas no núcleo de estudo de gênero.

A entrevista foi realizada com a professora/coordenadora do NEG e o grupo focal constituído por 6 estudantes, todos com autorização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos pais e pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelos menores de 18 anos. A escola campo de pesquisa pertence à Gerência Regional do Sertão do Alto Pajeú como pode ser visualizada na figura abaixo:

Figura 7 – Mapa de localização da Gerência Regional do Sertão do Alto Pajeú



Fonte: O autor (2023)

A escola escolhida faz parte da rede pública estadual de Pernambuco e tem 360 estudantes matriculados no Ensino Médio. O motivo de escolher esta escola é porque ela tem uma experiência de trabalho com Núcleo de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher desde 2009, além disso, a criação do Núcleo se deve à participação no Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero. Esse prêmio faz esta escola ser reconhecida como uma das escolas que mais articula jovens no Estado de Pernambuco a discutir gênero em suas produções textuais ao ponto de ser vencedora anualmente em uma das modalidades desde 2011.

No que se refere aos registros, optou-se por gravar a entrevista e, após transcrita, analisá-la à parte. Quanto ao grupo focal, optou-se por registrar o debate coletivo dos participantes e utilizá-lo na análise fazendo uso também da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC.

Quanto ao critério dos participantes, incluiu-se seis estudantes voluntários, além da professora/coordenadora que é formada em Letras e ensina Língua portuguesa e Literatura no Ensino Médio.

Referindo-se ao papel do mediador em que eu, enquanto pesquisador, assumo esta responsabilidade, o primeiro momento foi estabelecer o contato com a escola e a professora/coordenadora do NEG; o segundo, foi a visita à escola para gravar a reunião do NEG e o trabalho com o texto literário; o terceiro momento, no dia seguinte, o pesquisador mediou o grupo focal, por meio da discussão: primeiro, introduzindo a discussão; em seguida, observando e encorajando a discussão de cada participante; depois, enfatizando que não há resposta certa ou errada e solicitando que fizessem relações com as diferentes vozes e discussões, por fim, observando as comunicações não-verbais e o ritmo próprio dos participantes, dentro do tempo previsto para o debate (Bomfim, 2009). Após a mediação do grupo focal sem a presença da professora, seguiu a gravação da entrevista com ela. Vale ressaltar que as perguntas para o grupo focal e para as entrevistas seguiram um roteiro de perguntas que abordou temas como a prática e as implicações da leitura do texto literário no NEG (APÊNDICE C) que também será utilizado na análise. Por questão de organização, as duas transcrições se encontram na íntegra, nos apêndices (APÊNDICE K – Entrevista com a professora/coordenadora do NEG e APÊNDICE L – Relato dos participantes do grupo focal do NEG)

## CAPÍTULO 6 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo se encontra a análise e discussão dos dados organizados em três aproximações. A primeira se refere à análise do levantamento dos dados por meio do questionário tratando especificamente da relação entre o ensino de literatura e o NEG no contexto escolar e recebeu como subtítulo: O ensino de literatura e os NEG. A segunda está direcionada à análise das entrevistas com os professores em que trata dos objetivos do letramento literário na escola e recebeu como subtítulo: O letramento literário na formação dos professores e na escola. A terceira, à análise da observação direta, da entrevista com o professor e do grupo focal com estudantes que analisa as práticas adotadas para a leitura literária em um NEG e foi nomeada de As práticas do letramento literário no NEG.

### 6.1 O ENSINO DE LITERATURA E OS NEG – PRIMEIRA APROXIMAÇÃO

Esta primeira aproximação discute os dados coletados pelo Instrumento Geral que foi aplicado no período de 08 de março a 20 de abril, por meio do *Google form* e que tem por objetivo descrever o processo de construção e implementação dos Núcleos de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher em escolas públicas estaduais de Pernambuco.

Desse modo, conforme o APÊNDICE A, o instrumento está dividido em seis blocos. Para o trabalho de análise e discussão, optou-se por analisar cada bloco seguindo a ordem que foram distribuídos no instrumento de coleta de dados para demonstrar melhor clareza no significado de cada um. Cabe lembrar que foi observado que mesmo trabalhando com 53 respondentes, nem todas as perguntas trazem respostas de todos os participantes. Algumas vezes, o professor não assinala a opção, mas sugere algo próximo ao que está na opção.

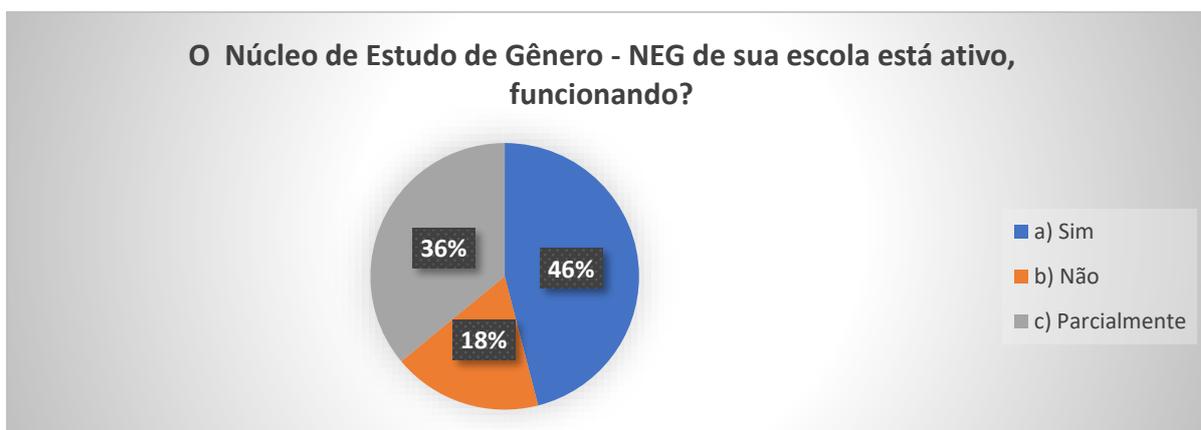
O Bloco 1 – Sobre a identificação do Núcleo de Estudo de Gênero - NEG na Escola, caracteriza-se por descrever nome da escola, endereço, contatos e quem são o diretor e o coordenador do NEG. Sendo um bloco de questões práticas e de identificação, a maior atenção foi direcionada para a diversidade de cidades e Gerências Regionais de Educação aonde as escolas que possuem NEG estão situadas no estado de Pernambuco. Desse modo, 53 escolas distribuídas entre 15 GREs representam os NEG nesta pesquisa. Apenas uma GRE não participou. Mesmo com toda insistência, as escolas dessa gerência não atenderam à chamada de participação. Assim, 94% das GREs estão representadas nesta pesquisa.

A presença dos NEG's na educação básica coordenada pela Secretaria de Educação em parceria com a Secretaria da Mulher revela o esforço do estado em querer encontrar um caminho que possa não apenas reduzir os números alarmantes de violência contra a mulher no estado de Pernambuco, mas também, educar todos para a promoção dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero (Pernambuco, 2020). Tal iniciativa ajuda a repensar pressupostos familiares, religiosos, sociais e também escolares, historicamente constituídos, pois discutir gênero é discutir “relações sociais de poder” (Louro, 1997, p. 102).

Nesse sentido, “a construção de uma prática educativa não-sexista necessariamente terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder” (Louro, 1997, p. 198), em que de um lado está o que propõe o sistema estadual através da Secretaria da Mulher em parceria com a da Educação em criar os Núcleo de Estudos de Gênero e enfrentamento da Violência contra a Mulher, e do outro, a manutenção da sociedade patriarcal e conservadora dos costumes, cuja parcela da sociedade finge não visualizar com clareza, mas sabe que o problema da desigualdade de gênero existe e aparece em forma de violência doméstica e exclusão social. Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992) explicam o termo “maquinaria escolar” para se referir a elementos que se institucionalizaram na escola e que “opera na constituição de meninos e meninas” (Louro, 1997, p. 91) e nas relações que esses estabelecem, distinguindo esses dos que estão fora dos muros da escola, mostrando que a escola é reprodutora da sociedade enquanto elemento de manutenção. Se encontra aqui as tensões ao que os NEG's se propõem no estado de Pernambuco, ser um lócus de discussão entre esses dois espaços (o discurso hegemônico e o da Secretaria da Mulher) de forma que aos poucos mexa com essa estrutura fechada como o currículo, por exemplo, para dar espaço a temas de inclusão social como gênero.

O Bloco 2 - Sobre a atuação do Núcleo de Estudo de Gênero – NEG, buscou informações sobre o funcionamento dos NEG's no espaço escolar. Neste bloco, as respostas confirmam a existência dos NEG's nas escolas públicas estaduais de Pernambuco com dados que variam entre ativos e parcialmente ativos, conforme o Gráfico 3, abaixo.

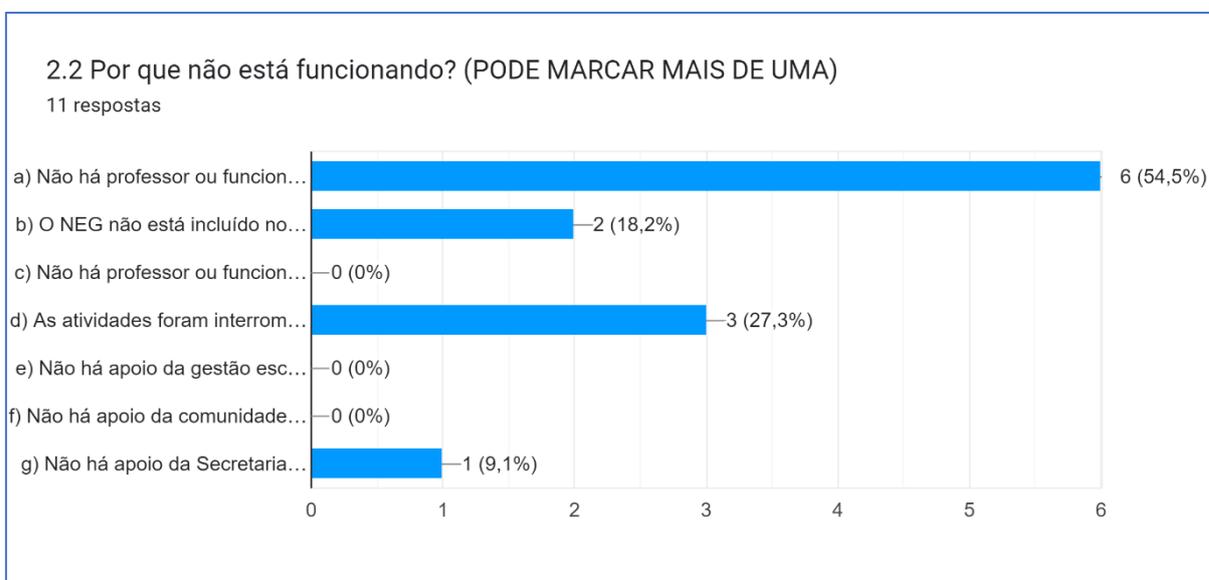
Gráfico 3 – Sobre a atuação do Núcleo de Estudos de Gênero – NEG



Fonte: O autor (2023).

Ao detalhar cada informação, quando perguntado sobre por que não está funcionando, três opções de respostas revelam a dificuldade do governo do estado em implementar efetivamente políticas públicas tanto pela carência da formação docente continuada, quanto pela ausência de apoio ao sistema administrativo público. No Gráfico 4, pode-se verificar essas informações.

Gráfico 4 – Por que não está funcionando?



Fonte: O autor (2023).

A primeira opção, com 54,5% dos pesquisados, destaca um problema que os NEGs encontram para se manterem ativos. Sem um coordenador, não tem como este núcleo funcionar. As escolas são administradas pela Secretaria de Educação, mas ela não disponibiliza carga

horária para um profissional exercer a função de coordenador do NEG na escola. Daí que se torna difícil ter docente ou outro funcionário que queira atuar como coordenador, uma vez que usualmente sua carga horária já está completa.

É relevante que o governo do estado queira enfrentar um problema social de violência doméstica a partir da educação, mas não parece ser um caminho viável sobrecarregar a estrutura e demandas que a escola já possui, até porque precisa repensar essa ação para além da *maquinaria escolar* (Varela; Alvarez-Uria, 1992). Nos estudos de Quijano (2005) sobre a colonialidade do poder e eurocentrismo, é possível verificar como as práticas da colonialidade persistem através do tempo e se configuram como poder. Assim é a escola, um espaço de manutenção do sistema político que também incorpora o poder hegemônico. Romper com a hegemonia, com a homogeneidade e com a continuidade (Quijano, 2005) deixa transparecer a precariedade do sistema que não acompanha a problemática social presente no dia a dia, inclusive no espaço da escola, a exemplo dos estudos sobre gênero. Desse modo, surge a necessidade de repensar essa máquina escolar, desfazendo assim a colonialidade do poder, porque é neste espaço conflitivo que as diferenças aparecem como aparecem as problemáticas de gênero, uma vez que “a escola é atravessada pelos gêneros” (Louro, 1997, p. 89) em sua interseccionalidade e dentro de sistemas culturais – locais e globais (Oyewùmí, 2021).

Na segunda opção, 18,2% denunciam que o NEG não está incluído no Projeto político-pedagógico da escola, o que prejudica a manutenção dos núcleos e leva muitos a fecharem por não serem institucionalizados na escola. Aqui também pesa a falta de professores para assumir a coordenação porque eles não têm carga horária disponível para desenvolver esse trabalho.

Na terceira opção, 27,3% dos pesquisados apontam que as atividades foram interrompidas pela COVID 19 e não houve retorno. Uma questão de saúde mundial que deixou à vista não só a precariedade da saúde, mas entre outros problemas, evidenciou um sistema educacional limitado a quadro negro ou branco, giz ou lápis pincel, sem avanço tecnológico. Uma educação mascarada pela máquina fracassada do sistema educacional que precisou, às pressas, aprender com a tecnologia a aplicar ferramentas no espaço da escola e reinventar o fazer docente, mesmo que muitas vezes a reinvenção não passasse de uma mescla entre a aula tradicional e o uso de uma ferramenta digital. Além desses pontos, que dialogam com as reflexões de Eliane Yunes sobre a educação na pandemia da COVID 19, a autora amplia as reflexões sobre o direito a literatura desse contexto pandêmico da seguinte forma:

Faz, portanto, todo sentido perguntar o que é feito com a literatura, durante a pandemia, nas classes iniciais da educação. Diante da insolvência do sistema, de seu despreparo, como reagem os professores que constituem verdadeiramente a infância

deste enfrentamento a toda ordem de resistências de obstáculos? Por si só, as cestas e os kits literários não criam leitores? Assim como lives ou vídeos de livros. (Yunes, 2021, p. 8-16).

Mesmo que a reflexão recaia sobre os anos iniciais, ela ilustra fatos e reflexões também do Ensino Médio principalmente no alcance da literatura para a formação do leitor literário. O que os dados mostram são os NEG's, nesse contexto de pandemia, que ficaram sem articulação. Se já era difícil reunir, no momento presencial, os participantes de um núcleo, com a pandemia, o tempo do professor se concentrou em aprender sobre as ferramentas digitais para saber como desenvolver a sala de aula virtual; e da gestão escolar, em garantir resultado com foco nos conteúdos considerados essenciais, entre eles, os componentes avaliados, Português e Matemática, que leva à padronização curricular (Marinho; Leite; Fernandes, 2019, p. 938).

Os dados parecem mostrar que a percepção de parte da comunidade escolar é que os NEG's não são essenciais ao projeto político-pedagógico da escola, parece não ajudar na formação humana, não sendo visto como parte integrante da proposta educacional. Daí o privilégio aos conteúdos tradicionais frente aos NEG's, porque os conteúdos trarão resultados e índices de aprendizagens e os NEG's, conflitos sociais, entre eles, a questão de gênero na escola.

Na quarta opção, 9,1% apontam que o motivo de os NEG's não estarem funcionando é a ausência de apoio da Secretaria da Mulher, o que confirma a falta de melhoria na tecnologia do sistema de governo para manter as secretarias com as Políticas de Formação em Gênero e apoio às Mulheres na Produção do Conhecimento, na Saúde Pública, na Cultura e nos Esportes, onde se localiza a ação os Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher.

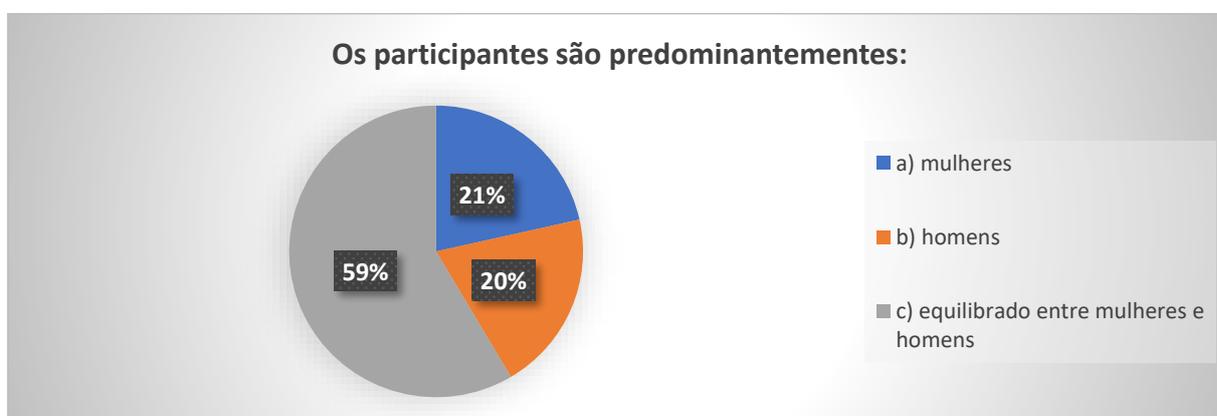
Quando perguntados por que está funcionando parcialmente, torna-se recorrente as opções: c) Não há orientação/formação da Secretaria da Mulher para os coordenadores do NEG's e d) Os professores não dispõem de tempo para organizar as reuniões. Sobre a orientação, há registro de formação continuada dos NEG's em novembro de 2022 e março de 2023, mesmo assim, a pesquisa aponta para a necessidade de um acompanhamento mais sistemático sobre os NEG's devido à multiplicidade de fins, participantes e atividades dentro de um estado com 16 GREs e 173 NEG's. Em Larrosa, há uma crítica sobre esse desperdício de tempo citado pelo professor que envolto a tantas cobranças, o tempo se torna curto e a experiência, vista no sentido deste autor, como algo que nos passa, o que nos acontece (Larrosa, 2002), termina por não ser construtiva porque foi desviada para outros fins que mais sobrecarregaram de atividade o professor, do que contribuíram para coorientar ou apoiar as práticas do NEG.

Se o objetivo do NEG é promover a articulação e o fortalecimento de espaços de estudos e pesquisas, visando ao desenvolvimento de práxis comprometidas com a transformação social mediante a promoção dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero no âmbito educacional (Pernambuco, 2020), o núcleo sozinho não consegue promover essa articulação, porque lhe falta formação e recursos humanos, ou seja, agentes com formação própria para esse fim. Essa reflexão se consolida com a informação sobre os professores que não dispõem de tempo específico para atuar nos NEGs, o que demonstra que os coordenadores são voluntários, participando do núcleo depois que cumprem as horas-aula de seu trabalho.

Nesse sentido, os dados apontam que os NEGs convivem com dois dilemas que desestruturam sua atuação e que merecem ser pensados pelas parceiras institucionais (Secretaria da Mulher e Secretaria da Educação). O primeiro é a necessidade de permanência dos NEGs como política pública, pois eles são importantes para as relações sociais dentro e fora do ambiente escolar. O segundo é a sustentação adequada das ações do NEG no espaço escolar, disponibilizando horas para o professor exercer a função de coordenador e para os alunos participarem das atividades.

O Bloco 3 - Sobre a caracterização dos participantes do Núcleo de Estudo de Gênero – NEG traz informações sobre os participantes. Os dados mostram que a participação entre homens e mulheres oscila entre equilibrada entre homens e mulheres e prevalência das mulheres, como se pode perceber no Gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 – Sobre os participantes



Fonte: O autor (2023).

Esse dado demonstra a importância dada ao tema o qual não envolve apenas as mulheres e o NEG como um espaço de discussão e empoderamento específico delas, como pensavam as teorias feministas do século passado. Segundo o gráfico, o NEG é um espaço aberto para homens e mulheres que querem se educar para a convivência em prol dos Direitos Humanos e da superação dos problemas de gênero.

Quando Scott (1995) propõe a nova pesquisa histórica para as relações de gênero, ela convida a todos a “explodir a noção de fixidade, descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência eterna na representação binária dos gêneros” (Scott, 1995, p. 29). Isto é, a partir da nova pesquisa histórica é preciso envolver as instituições, a família e toda a sociedade, para compreender a natureza das práticas que eterniza o binarismo dos gêneros, a fim de entender o comportamento desta sociedade e desconstruir a esfera da repressão, do machismo, do patriarcado.

Desse modo, Scott mostra a íntima relação entre gênero e política, que perpassa pelo viés do poder presente na educação, na economia, da história, na própria política e em todas as relações sociais, uma ampliação de gênero com a interseccionalidade com raça, etnia, classe, deficiência, entre outras. Estudar gênero, na perspectiva de Scott, é examinar as maneiras como as identidades de gênero são realmente construídas e colocar os seus achados (dos historiadores, grifo do pesquisador) em relação com toda uma série de atividades, organizações sociais e representações culturais historicamente situadas (Scott, 1995).

Essa análise sobre a construção de gênero exige do historiador, assim como cabe a todo participante de um grupo ou núcleo de estudo de gênero, um olhar mais comprometido com os dados construídos por todos os setores e com todos os agentes. Exige-se que homens e mulheres se reconheçam nessa história das relações sociais. No Gráfico 3, essa integração entre homens e mulheres, com 59%, demonstra que o NEG deve ser um espaço aberto a todos que querem se (des)construir em prol de uma sociedade tolerante e comprometida com o respeito ao outro.

Conforme os estudos de Louro (1997), as formulações pedagógicas apoiam-se no “reconhecimento das desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação aos meninos e homens, no interior das instituições escolares” (Louro, 1997, p. 112). Uma realidade das relações de gênero presente que se encontra ainda em todos as instituições sociais em que o polo masculino sempre detém o poder e o feminino é desprovido dele (Louro, 1997). Esse grupo de desprovidos se amplia ainda mais quando o não binarismo está presente através de pessoas trans, gays, lésbicas e travestis, entre outros. Desconstruir essa verdade do polo masculino não se faz separando homens e mulheres. Se “gênero é uma forma primeira de significar as relações

de poder” (Scott, 1995, p. 31), que se inicie compreendendo quem são aqueles e aquelas que fazem parte da sociedade, só diante desse confronto é que se questiona a desigualdade para se aprender juntos o respeito pelo outro.

Quando perguntados sobre os estudantes que participam do NEG, 95% apontaram para todos os alunos do Ensino Médio, como comprova o Gráfico 6, abaixo.

Gráfico 6 – Sobre os estudantes que participam



Fonte: O autor (2023).

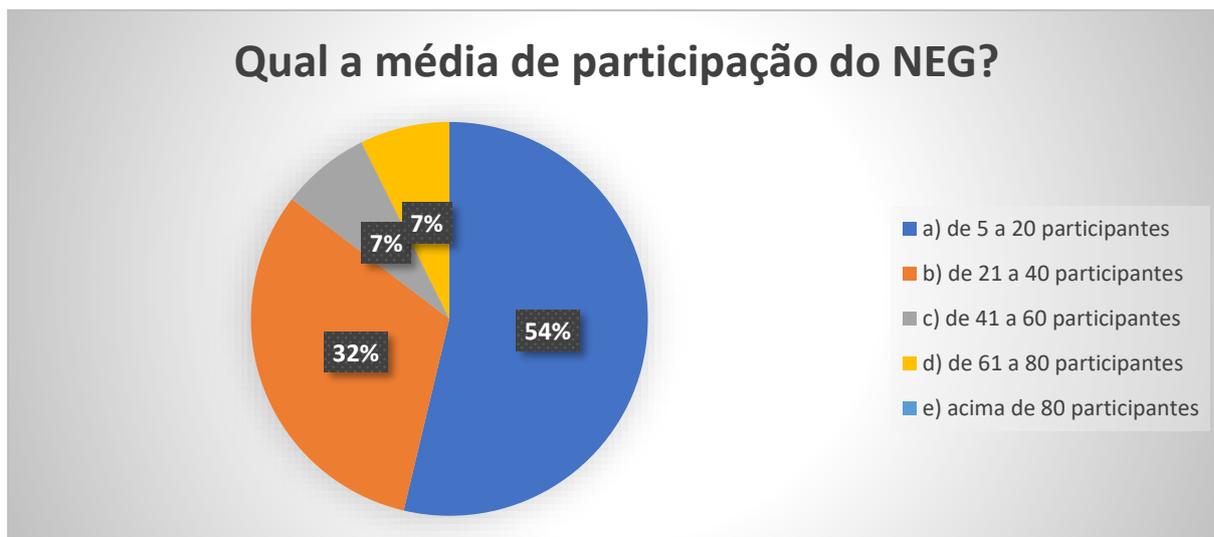
Esse dado mostra que a discussão de gênero é um processo coletivo que implica nas relações de poder já refletidas por Scott (1995), que está nas instituições, portanto, homens e mulheres, somos responsáveis. Assim, esse dado integrado entre os participantes da escola na vivência do NEG muito tem a expressar, pois o NEG deve apontar para saberes construídos sem a hierarquia entre professor e aluno, pelo respeito das vozes que são acolhidas no ato da partilha da experiência narrada que expressa ora dor, ora medo ou ora silenciamento. Esse fato coaduna com o pensamento de Louro (1997) quando propõe que a “voz do/a professor/a, [...] é substituída por múltiplas vozes, ou melhor, é substituída pelo diálogo, no qual todos/as são igualmente falantes e ouvintes, todos/as são capazes de expressar (distintos) saberes” (Louro, 1997, p. 113).

Reflete a autora, que não é especificando um grupo de formação apenas para as mulheres que elas vão se inserir e transformar esse quadro de desigualdade de gênero na sociedade, nem tão pouco fazendo com que assumam o poder e reproduzam as mesmas práticas alienantes de repressão e abuso de poder que o gênero feminino vai conquistar seu espaço social. Essa construção, deve partir de uma atitude de questionamento de modo a buscar maior igualdade

entre os sujeitos (Louro, 1997), uma vez que toda prática educativa está intrinsicamente relacionada às relações de poder.

No tocante a média de participantes do NEG, o Gráfico 7, a seguir, descreve de 5 a 20 participantes.

Gráfico 7 – Média de participantes do NEG



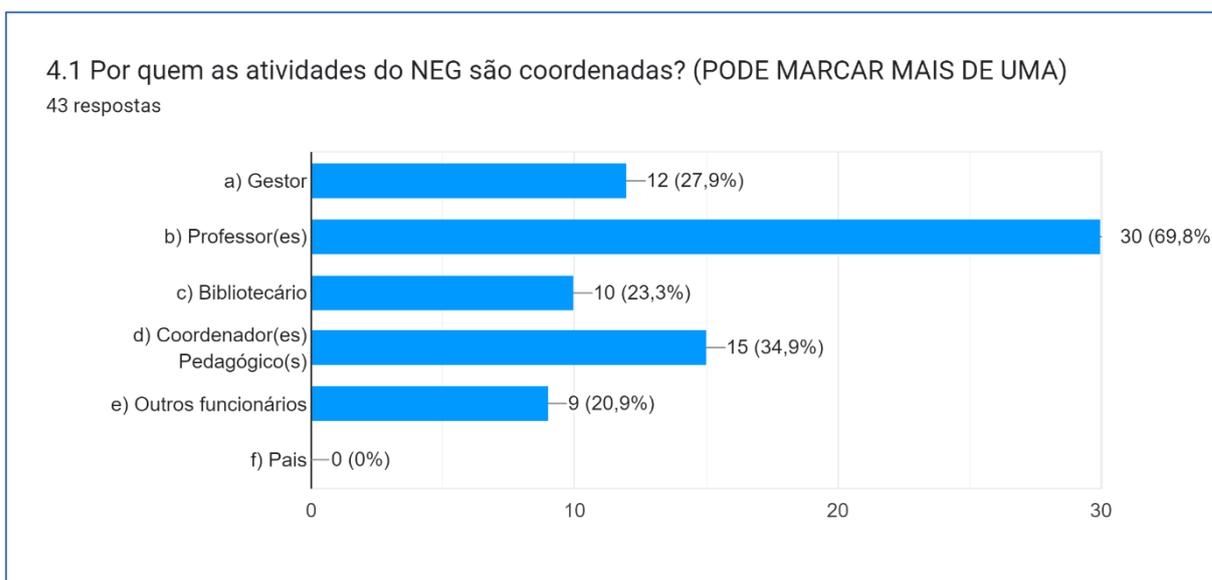
Fonte: O autor (2023).

A justificativa para esses números, segundo os respondentes, são: o período da pandemia da COVID 19 que desestruturou as ações da escola ao passo que limitou algumas atividades, entre elas, as ações dos NEG e evidenciou as do currículo, principalmente, as ações que se traduzem na avaliação de resultado. Sobre esse ponto, mais importante que os números de participantes para as ações dos NEG é que as escolas tenham um trabalho efetivo sobre a discussão de gênero, pois segundo Louro, “vemos hoje em escolas brasileiras experiências e iniciativas que buscam subverter as situações desiguais – de classe, raça, gênero, etnias – vividas pelos sujeitos” (Louro, 1997, p. 120). Essas pequenas experiências fazem a diferença, uma vez que promovem a participação do jovem ao quebrar o silêncio e denunciar qualquer tipo de repressão ou violência doméstica ou sexista. Por outro lado, o dado aponta a limitação da escola em entrelaçar via projeto político-pedagógico as ações curriculares com os NEG para que essas não sejam interpretadas como atividades extras às atividades da escola.

No Bloco 4 - Sobre a caracterização do coordenador do Núcleo de Estudo de Gênero – NEG, concentra perguntas para dois grupos, o primeiro, sobre quem coordena, qual o papel da coordenação e quais as dificuldades encontradas ao exercer essa função e o segundo, quem são

os participantes dos NEGs além dos estudantes. Desse modo, os dados descritos abaixo iniciam pela função do coordenador apresentados nos Gráficos 8, 9, 10 e 11. Faz necessário citar que a discussão das perguntas deste bloco, muitas vezes estão interligadas devido aos dados apresentarem informações que se complementam, como aparecem nos Gráficos 8 e 9.

Gráfico 8 – Por quem as atividades dos NEGs são coordenadas?

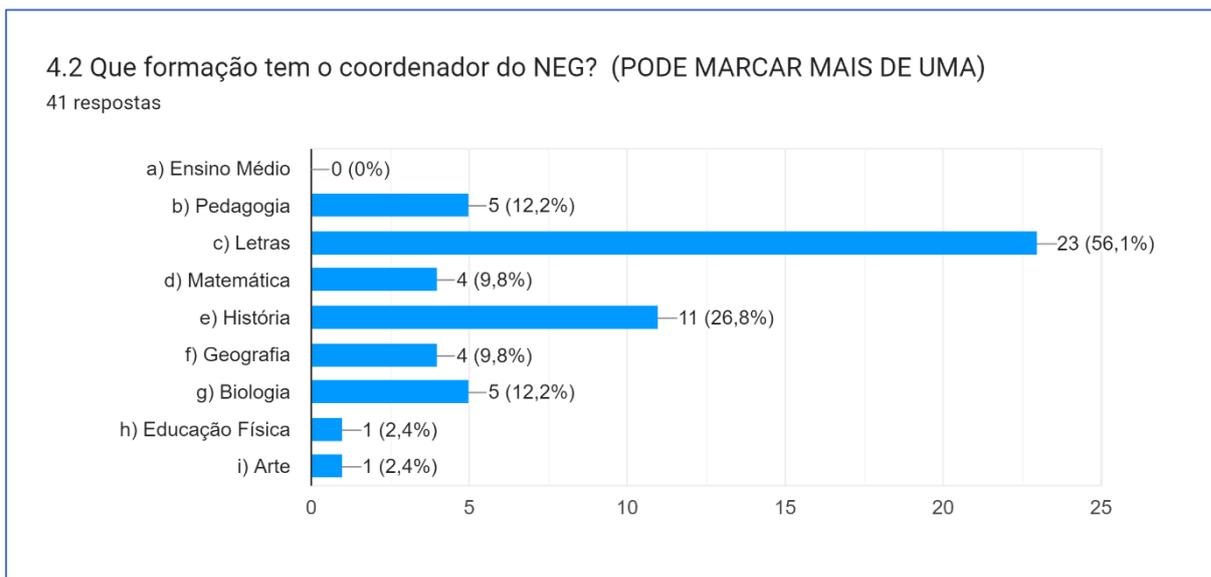


Fonte: O autor (2023).

No Gráfico 8, quando perguntado por quem as atividades do NEG são coordenadas, os dados apresentam que os professores são os coordenadores, com 69,8% dos respondentes. Também outros profissionais da escola exercem essa função, no entanto, com menos frequência como: o gestor (27,9%); o bibliotecário (9,8%); o coordenador pedagógico (34,9%) e o outros funcionários (20,9%).

O percentual de professores na coordenação dos NEGs é, naturalmente, favorecido pelo elo entre o currículo e o estudante. Como o professor é o responsável pela execução direta da proposta pedagógica da escola, a sua função em mediar conteúdo aproxima-o dos estudantes no contato cotidiano, porque ambos interagem no espaço da sala de aula. Tal situação tende a se transferir para a relação no NEG.

Gráfico 9 – Formação do coordenador do NEG



Fonte: O autor (2023).

O Gráfico 9 demonstra que a formação do coordenador não está restrita a uma área específica, até porque discutir gênero e enfrentamento da violência contra a mulher ou temas em sua interseccionalidade, são questões de interesse político, social e educativo que merecem a atenção de todos da sociedade e principalmente do espaço escolar. No que se refere à literatura, mais ainda, quando essa relaciona os estudos literários aos estudos culturais em que se destaca literatura e feminismo, literatura e interseccionalidade, e outros. Nos estudos de Louro, a autora questiona que “gênero e sexualidade ainda parecem ser tratados quase que exclusivamente como *ternas* (grifo da autora) que devem ficar *restritas* (grifo da autora) a um campo disciplinar: a Educação Sexual” (Louro, 1997, p. 127), para a autora, é como se houvesse uma certa autoridade ou legitimidade para determinada área em tratar sobre esses temas, como a das Ciências Biológicas.

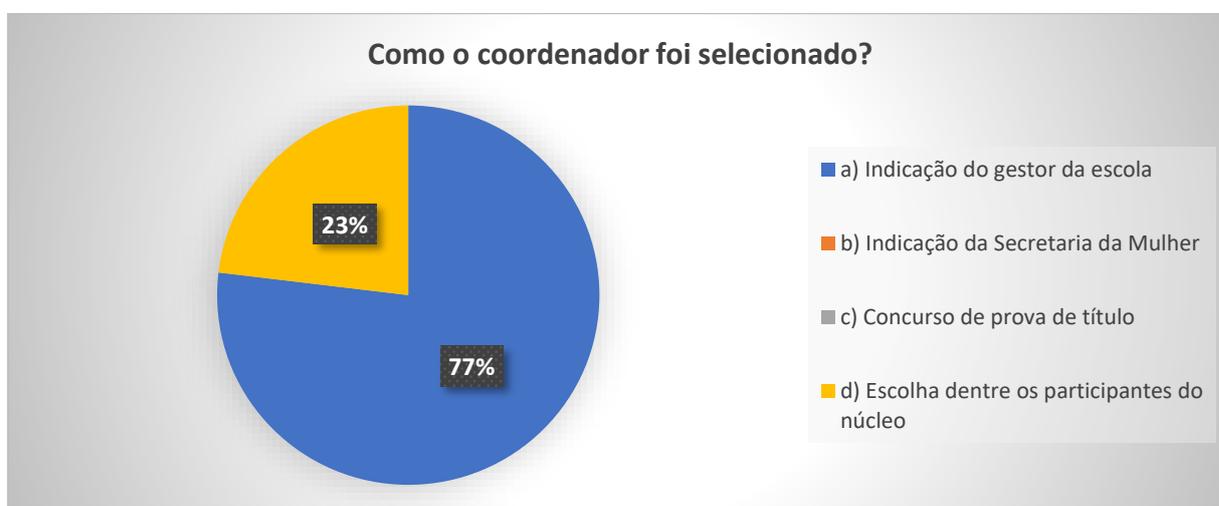
Essa visão pedagógica que legitima os estudos de gênero e sexualidade a uma formação específica do currículo revela o poder do sistema educacional em decidir sobre quem pode falar sobre tal tema e de que forma. A restrição de área do conhecimento, a formação específica - que muitas vezes evidencia nos estudos de gênero apenas os aspectos biológicos e exclui os aspectos de identidade e relações sociais - e o ensino de Educação Sexual são campos de controle das políticas conservadoras (Escola sem partido, Ideologia de gênero) em que “as políticas curriculares são, então, alvo da sua atenção na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente *sãos* (grifo da autora)” (Louro, 1997, p. 130).

Nos dados do Gráfico 9, a formação do coordenador do NEG mostra a abertura a outros campos disciplinares. Isto comprova que a categoria gênero nos NEGs não é apenas para a discussão do campo das Ciências Biológicas como feita tradicionalmente na escola, mas para a discussão do humano, das relações, da construção da identidade dos sujeitos. Neste ponto, o gráfico descreve que os coordenadores são formados em Arte (2,4%), Educação Física (2,4%), Geografia (12,2%), História (26,8%), Matemática (9,8%), Pedagogia (12, 2%) e Letras (56,1%).

Chama a atenção o percentual expressivo de coordenadores com a formação em Letras. Talvez essa forte presença possa ser explicada pelo potencial da área de integrar o domínio curricular ao domínio das relações humanas através da leitura e produção do texto. Não que os outros componentes não tenham esse potencial, mas o profissional de Letras é o que tem uma carga horária maior de 4 a 5 aulas semanais e se posiciona numa disciplina, Língua Portuguesa, que é o centro das avaliações internas e externas do sistema, por isso, depreende-se que o profissional das Letras apareça com evidência. Outro ponto que merece destaque é que entre os campos de conteúdos, os aspectos linguísticos não envolvem os temas do NEG, mas o da Literatura, esse sim, depreende-se que é um campo a ser explorado pelo NEG, porque através do texto literário, as reflexões humanizam (Candido, 1995) homens e mulheres.

Quando investigado como o coordenador foi selecionado, o Gráfico 10 mostra que ainda há muito a combater na escola quando o assunto é gênero, pois há um controle regulador dos NGEs que inclui até o processo seletivo do coordenador.

Gráfico 10 – Processo seletivo do coordenador

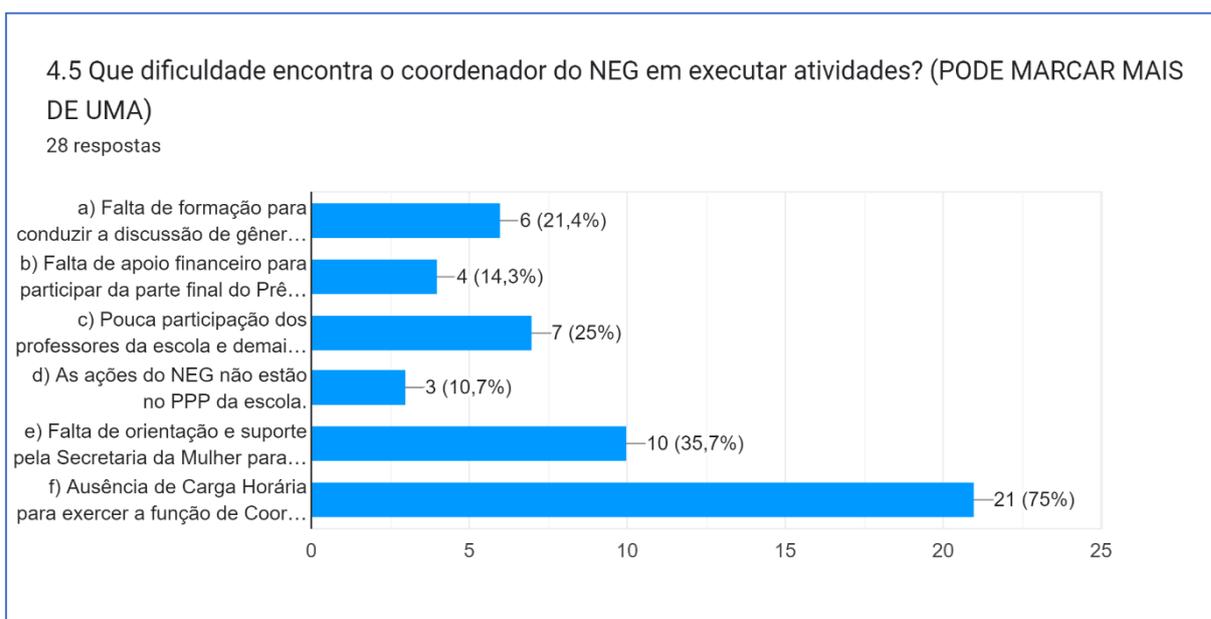


Fonte: O autor (2023).

O Gráfico 10 apresenta que os coordenadores dos NEGs são, em sua maioria (77%), indicação do gestor da escola, um dado que representa o poder da gestão sobre os núcleos quer seja nas ações desenvolvidas, quer seja nos temas discutidos ou na forma de administrar o NEG, configurando uma ação não democrática, imposto à comunidade escolar. Nesse sentido, ao invés de o núcleo contribuir para a formação humana, pode terminar se restringindo ao discurso cultural hegemônico, como bem reflete Judith Butler, “tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como linguagem da racionalidade universal” (Butler, 2003, p. 28).

Os dados apontam que diferente da indicação do coordenador, a escolha também acontece entre os participantes do núcleo (23%), o que se pode depreender é que esses vislumbram de uma liberdade de ação pedagógica e administrativa que faz do núcleo um espaço de vivência e respeito mútuo nas decisões do NEG. Essa discussão revela que, de fato, precisa se trabalhar a formação continuada dos coordenadores do NEG para que todas as práticas tradicionais se transformem em desafio e os NEGs possam ser um espaço coletivo de discussão de gênero e rompimento do silêncio que atordoa e reprime os lares dos jovens vitimados pela violência doméstica que encontra respaldo nas relações patriarcais. No Gráfico 11, apresentam-se as dificuldades que encontra o coordenador do NEG em executar atividades.

Gráfico 11 – Dificuldade que encontra o coordenador do NEG em executar atividades

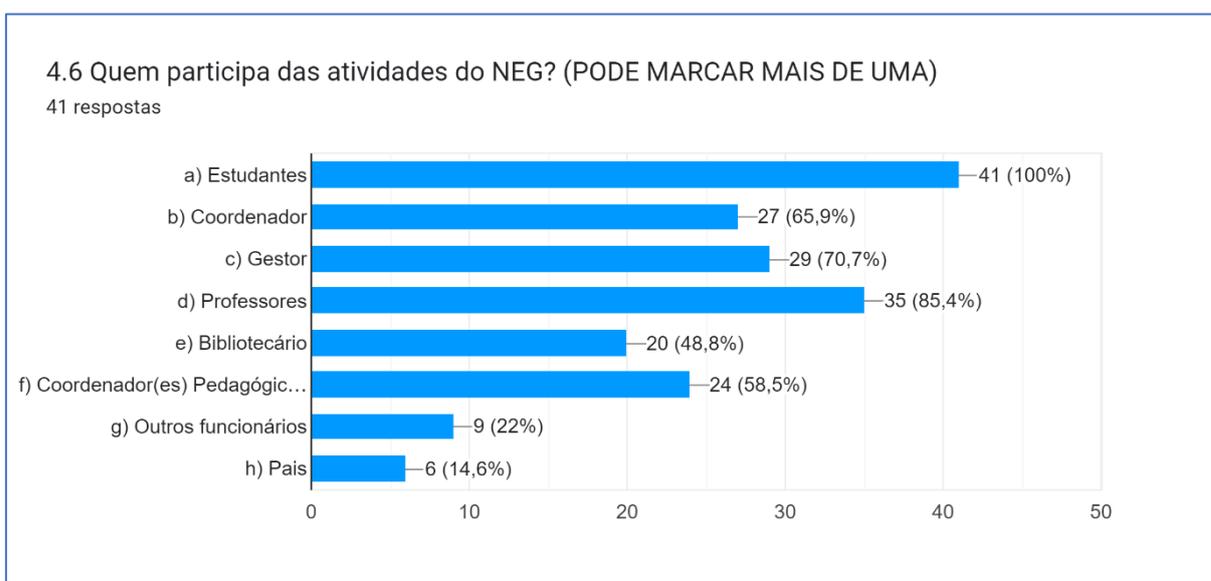


Fonte: O autor (2023).

As dificuldades apresentadas indicam que o sistema educacional precisa avançar em ações que deem conta de entender o NEG, enquanto eixo estratégico do Programa de Formação em Gênero no Ensino Formal da Política de Formação em Gênero e Apoio às Mulheres na Produção de Conhecimento, na Saúde Pública, na Cultura e nos Esportes, da Secretaria da Mulher e em parceria com a Secretaria de Educação. As dificuldades encontradas pelo coordenador, além da ausência de carga horária para exercer a função de coordenador (75%), já denuncia a falta de suporte da Secretaria da Mulher (35,7%), pouca participação dos professores da escola (25%), questão que se soma a ausência da carga horária específica e por fim, a falta de formação (21,4%). A esse gráfico se somam as informações descritas pelos entrevistados que apontam para a falta de um horário específico para reunião, pois se o NEG é da escola, precisaria de um tempo pedagógico próprio.

Depreende-se que as dificuldades são em parte de ordem administrativa, as quais poderiam ser resolvidas se os núcleos fossem oficializados como um programa dentro do Projeto Político-Pedagógico de forma interligada com todas as ações que já existem na escola. No entanto, visto de forma superficializada sem fincar sua base na escola, os núcleos tendem a permanecer no anonimato.

Gráfico 12 - Participantes das atividades do NEG.



Fonte: O autor (2023).

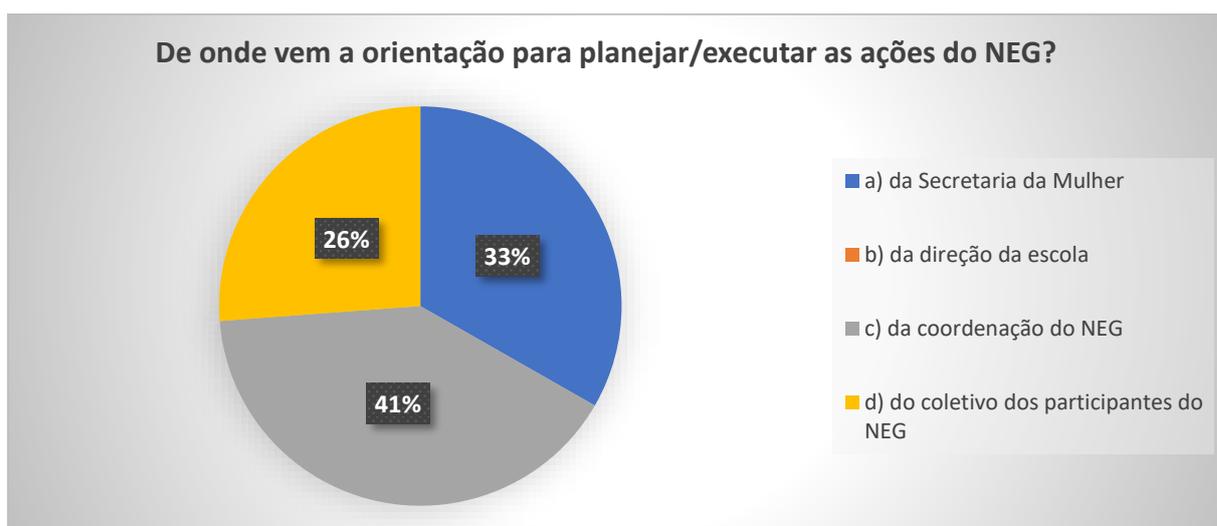
Este Gráfico 12 é a representação de que o NEG é um projeto da escola em que todos os participantes são do ambiente escolar. O destaque aos estudantes, com 100% de participação,

é o resultado das ações do NEG para uma clientela que busca, às vezes por vontade própria, discutir temas que estão no seu convívio familiar, escolar ou social.

Segundo Louro, “As questões referentes à sexualidade *estão*, queira-se ou não, na escola” (Louro, 1997, p. 131, grifo da autora), ou seja, gênero faz parte das relações sociais e está presente em todas as situações e ambientes, inclusive na escola. Esta citação mostra que estudar gênero é desconstruir um tema construído de forma repressora, por isso seu destaque nos núcleos enquanto estudo, porque são nesses espaços que o coletivo encontra força para apoiar as falas reprimidas. Sobre esse tema, reflete Parry Scott e Cordeiro (2009) que a escola não pode se tornar cúmplice em atos de silenciar, nem ficar parada. Os autores apontam para um trabalho de mobilização dentro e fora da escola, com apoio de parcerias já organizadas, inclusive, um trabalho com atividades como filmes, debates e outros que consigam trazer em evidência a questão da violência, “bem como organizar grupos de discussão entre os integrantes das turmas, após essas atividades, permitir a intensificação das trocas de ideias e de experiências” (Scott; Cordeiro, 2009, 168-169).

No Bloco 5 - Sobre a realização das atividades do Núcleo de Estudo de Gênero – NEG, os dados se centram sobre a organização do fazer pedagógico dos núcleos iniciando com o gráfico 13.

Gráfico 13 – De onde vem a orientação para planejar e executar as ações do NEG?



Fonte: O autor (2023).

Este dado registrado no Gráfico 13, confirma a discussão que vem se fazendo nesta análise de que a formação continuada poderia ser um diferencial se de fato fosse uma prática

recorrente e preocupada com a dinâmica de cada NEG. Com o resultado de 41% da coordenação do NEG mais 26% do coletivo dos participantes do NEG, o que chega a 67%, mostra que cada NEG tem um projeto local e se preocupa com a vivência de uma proposta que dê sustentação.

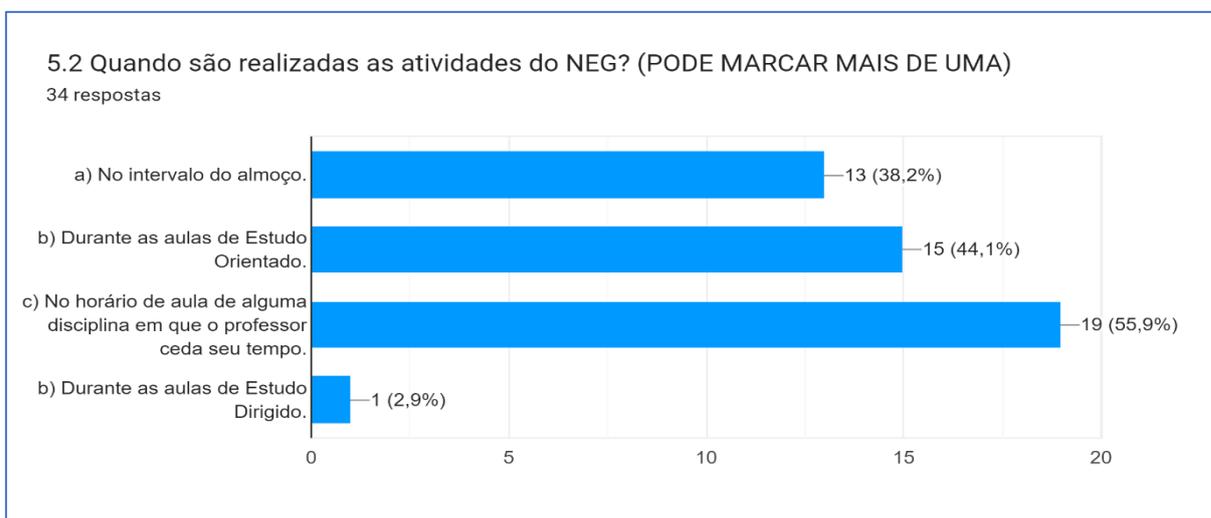
Depois, o gráfico aponta que se a direção da escola é quem indica o coordenador, conforme gráfico 10, depois dessa indicação depreende-se que não ocorre uma interferência, no sentido de planejar ações, da gestão escolar sobre o NEG, como se o coordenador indicado criasse uma certa autonomia. Por fim, com 33%, a Secretaria da Mulher aparece como orientadora de ações de planejamento dos NEGs.

Nos estudos de Rômulo Silva (2015) que trazem uma amostragem de três regiões de Pernambuco (Metropolitana, Agreste e Sertão), foi possível perceber que os NEGs se mobilizam na vivência de atividades para participar do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero. De outra forma, cita que em algumas escolas, o plano de ação do NEG está vinculado ao Projeto político-pedagógico da escola assim como estabelece uma relação curricular através de práticas interdisciplinares. Ainda acrescenta que os NEGs se baseiam nos objetivos da Coordenação de Formação em Gênero que se alinham aos seminários e encontros de formação da Secretaria da Mulher. Diferentes de outros estudos como o de Jacob, Silva e Miranda (2016) que apontam que, de maneira geral, as práticas desenvolvidas nos NEGs são diversificadas e não atendem a um programa sistematizado. Além dos estudos de Jacqueline dos Santos (2017) e de Raquel Antas (2018) que abordam a dificuldade de tratar esse tema na escola.

Esses três exemplos comprovam que não há uma proposta pedagógica delineada para os núcleos das escolas de Ensino Médio do estado de Pernambuco, o que deixa vulnerável a atuação da coordenação e também a participação dos estudantes, sobretudo quando não se tem uma oficialidade de uma proposta que seja defendida pela escola, como são oficiais o planejamento do professor, por exemplo, que encontra respaldo da escola e da família para ser vivenciado. Não está se defendendo aqui a criação de um guia de atividades para os NEGs, mas sim a sua institucionalização enquanto atividade da escola, do Projeto político-pedagógico da escola, pois o não reconhecimento enquanto uma prática escolar se torna uma ação fluida, sem credibilidade e apoio até mesmo dos agentes da escola para coordenar, porque eles não dispõem de carga horária.

Outra comprovação de que precisa da institucionalização dos NEGs se encontra no Gráfico 14 e 15 a seguir, que abordam o tempo para a realização das atividades do NEG e o local de reunião.

Gráfico 14 – Quando são realizadas as atividades?



Fonte: O autor (2023).

Gráfico 15 – Onde são realizadas as atividades do NEG?

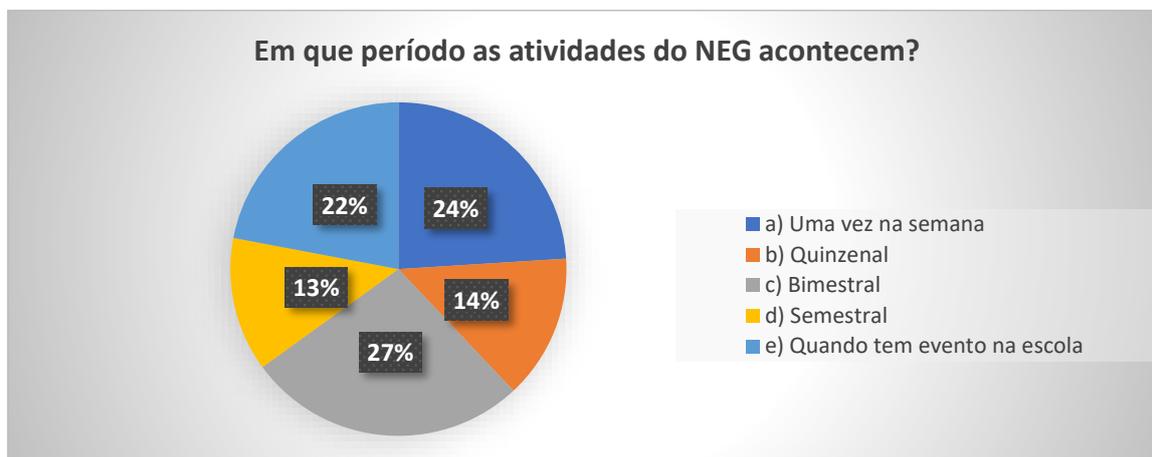


Fonte: O autor (2023).

Sem uma proposta definida enquanto projeto de escola, os dados apontam os NEGs carentes de espaço dentro da própria escola para desenvolverem as suas atividades. No Gráfico 14, como Pernambuco atua com o Ensino Médio integral e semi-integral, as escolas têm um tempo pedagógico bem definido, o que não sobra espaço para os NEGs senão a cedência de uma aula pelo colega ou ainda no horário de intervalo. No Gráfico 15, o local da reunião passa a ser qualquer espaço disponível que a escola dispõe entre eles: a sala de aula (27%), a biblioteca (34%), o refeitório (13%) e o auditório (26%). A biblioteca se destaca não apenas no seu papel de apoio à escola, mas lutar contra a exclusão, questionar, responder e fomentar leitura, para

formar sujeitos autônomos (Kuhlthau, 2009). Desse modo, não havendo tempo disponível, nem local para se encontrar, as reuniões tornam-se esporádicas como mostra o Gráfico 16.

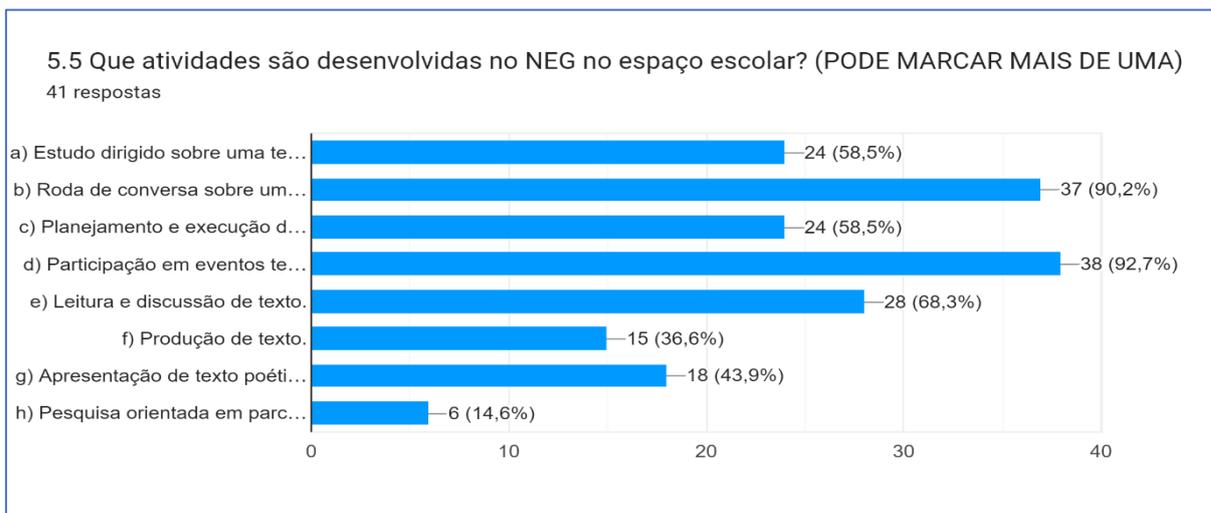
Gráfico 16 – Em que período as atividades do NEG acontecem?



Fonte: O autor (2023).

Esta diversidade de tempo que demonstra o Gráfico 16 no tocante ao período de atividades é a demonstração de que os NEGs estão no segundo plano das propostas pedagógicas da escola. É louvável a intenção da Secretaria da Mulher em parceria com a Secretaria de Educação manter os NEGs como eixo estratégico do Programa de Formação em Gênero no Ensino, uma luta que revela o diferencial em relação aos outros estados do Brasil, porém, proposta nenhuma se efetiva apenas com intenção. Implementar ações de apoio que fortaleçam os NEGs no espaço escolar também faz parte desse engajamento, pois os NEGs apontam para atividades que contribuem para as relações sociais quer seja na escola, na família ou em outro espaço como pode ser identificado no Gráfico 17 abaixo.

Gráfico 17 – Atividades desenvolvidas no NEG

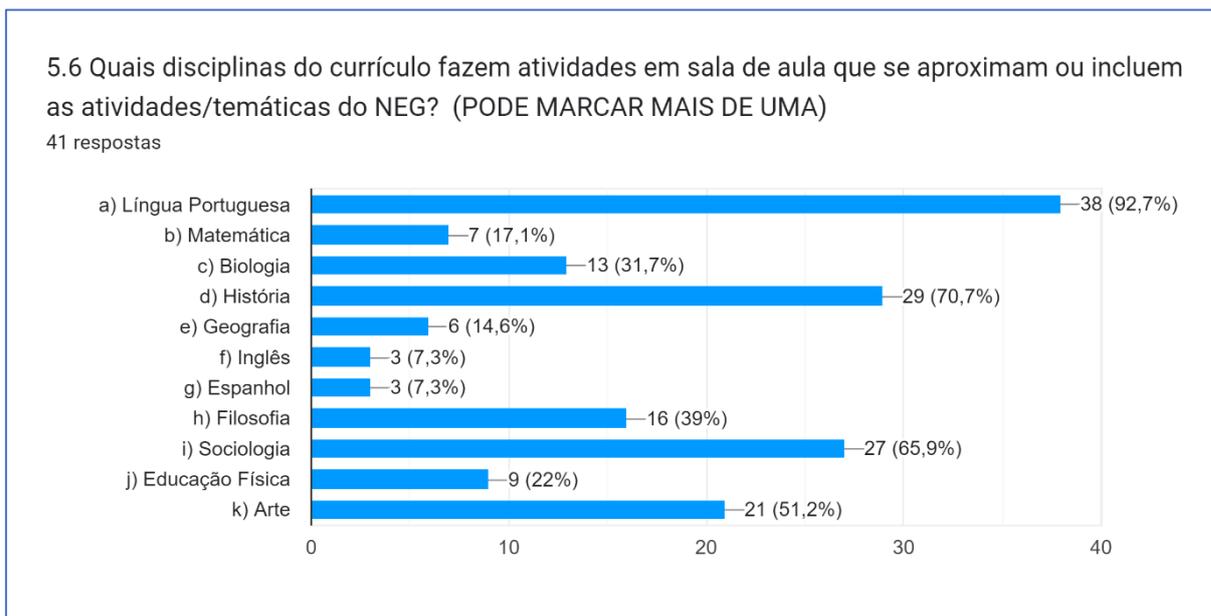


Fonte: O autor (2023).

O Gráfico 17 aponta para diferentes atividades entre elas: Estudo dirigido (58,5%), Roda de conversa (90,2%), Oficinas (58,5%), Participação em Eventos (92,7%), Leitura e discussão de texto (68,3%), Produção de texto (36,6%), Apresentação de texto poético/narrativo/dramático em evento na escola (43,9%) e Pesquisa orientada (14,6%). Os dados mostram que os NEGs têm uma demanda que instrumentaliza os participantes sobre a temática na medida que participam das atividades, mesmo quando lhe falta reconhecimento de ordem legal dos órgãos competentes que oficialize as suas prática e garanta a sua vivência no ambiente escolar, quando lhe falta tempo pedagógico, espaço para reunião, formação continuada e dedicação de um coordenador com carga horária. Outro ponto a superar é o eventismo (Participação em Eventos – 92,7) que demonstra que a escola ainda está presa a comemoração de datas, quando o trabalho poderia ser inter/transdisciplinar “abrindo variados leques do seu horizonte” (Rosa, 2019, p. 128).

Ademais, depreende-se que as atividades desenvolvidas estão interligas com os eventos da escola como: Participação em Eventos (92,7) e Apresentação de texto poético/narrativo/dramático em evento na escola (43,9%). Sobre esse último, há um forte diálogo com o último gráfico desta seção, a seguir.

Gráfico 18 – Disciplinas do currículo que dialogam com as atividades do NEG



Fonte: O autor (2023).

Nesse gráfico, a disciplina Língua Portuguesa aparece (92,7%) como a disciplina que mais aproxima ou inclui as atividades/temáticas do NEG com a proposta curricular. Como os NEGs são experiências apenas no Ensino Médio, depreende-se que o trabalho com a leitura literária possa influenciar mais na dinâmica das atividades do núcleo. Sabe-se do silenciamento e da violência sofrida pelos estudantes, assegura-lhe um espaço para a palavra, a voz, talvez seja a forma de humanizá-los, e é neste ponto que a educação literária atua, fortalecendo os leitores através da palavra.

Na obra *Educação literária como metáfora social: Desvios e rumos*, Cyana Leahy-Dios propõe que

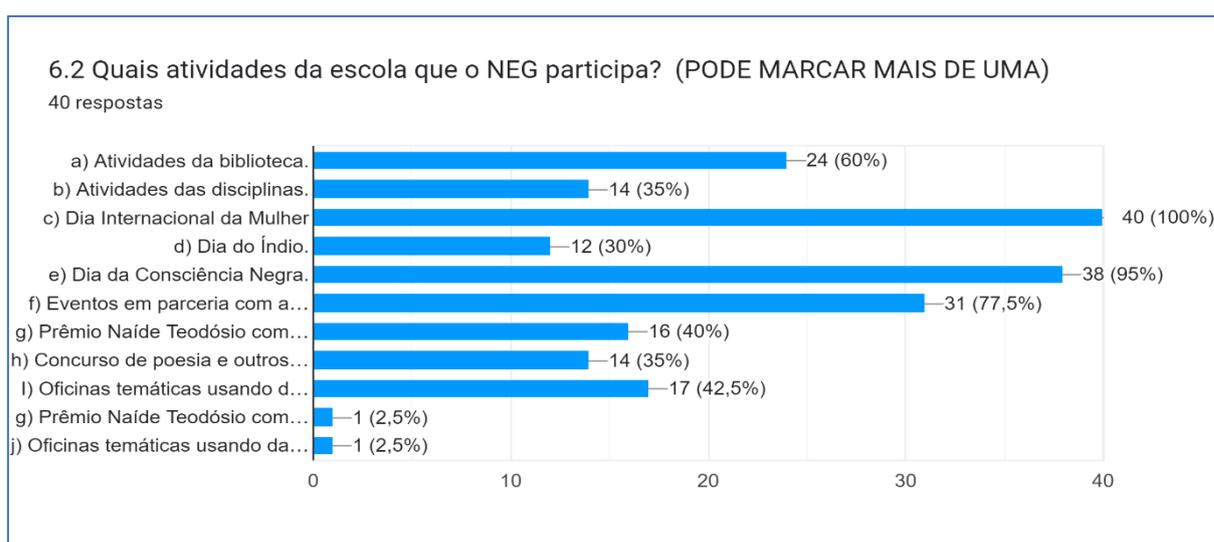
A única maneira de conter os riscos de influências culturais e sociais ocultas seria o domínio de teorias literárias, jamais de modo formalista, mas sim através de uma formação em reconhecimento crítico das diferentes maneiras de ler, que estão intrinsecamente vinculadas aos modos de ver as questões sociais. (Leahy-Dios, 2000, p. 280).

A autora, ao propor o reconhecimento crítico das diferentes maneiras de ler, envolve os sujeitos e suas representações envolvidos nas questões sociais. Desse modo, ao permitir a contextualização sociocultural, literária, pedagógica e política através da literatura, da pedagogia, da política a partir de uma teorização crítica (Leahy-Dios, 2000), busca na leitura um ato transformador contra as representações do silenciamento.

Mesmo a escola tendo suas limitações quanto à vivência do currículo, unir uma proposta curricular com a discussão de gênero e sua interseccionalidade, numa perspectiva plural é um desafio, mas não uma prática impossível. Nos estudos de Louro, o que se “propõe são estudos que ultrapassem a simples adesão *temática* (grifo da autora), pesquisas que se disponham a um mergulho teórico-metodológico mais ousado – tarefa que certamente implica em desafios de outra ordem” (Louro, 1997, p. 152). Ou seja, para pensar os estudos de gênero na escola é preciso mexer com a estrutura de concepção de escola, de aplicação dos conteúdos, de integração das disciplinas, de formação dos professores, como diz a autora, “é uma questão epistemológica” (Louro, 1997, p. 155), motivo de pesquisas atuais sobre a contribuição do currículo nos núcleos de gênero. Na mesma perspectiva, Albernaz e Longhi revelam que a escola termina sendo uma instituição reprodutora de desigualdade e preconceitos. Segundo as pesquisadoras, existe a vontade, mas existem também as limitações, que são de diversas ordens: institucionais, pessoais e teóricas. Porém, não resta dúvida de que a escola é um local próprio para se discutir estas questões (Albernaz; Longhi, 2009).

No Bloco 6 – Sobre participação em evento interno e externo ao Núcleo de Estudo de Gênero – NEG as questões situam os NEGs em duas esferas de atuação, a primeira, Gráfico 19, sobre atividades da escola que o NEG participa e a segunda, Gráfico 20, atividades fora da escola.

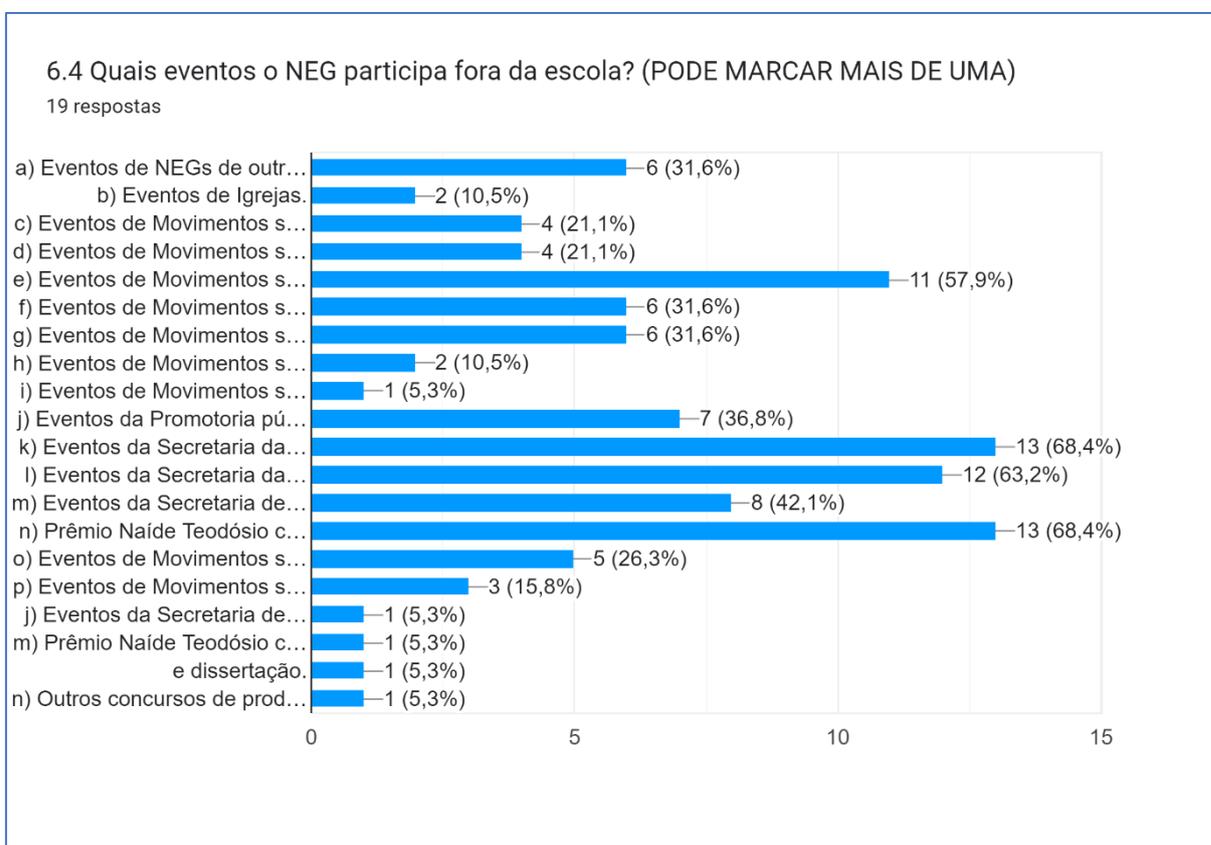
Gráfico 19 – Atividades da escola que o NEG participa<sup>16</sup>



Fonte: O autor (2023).

<sup>16</sup> Mesmo que a escola ainda use essa nomenclatura – Dia do índio – faz-se necessário justificar que há discussão de autores indígenas contemporâneos/as sobre a necessidade de descolonização do vocabulário.

Gráfico 20 – Atividades fora da escola que o NEG participa



Fonte: O autor (2023).

Nos dois gráficos deste bloco a intenção é de demonstrar que os NEGs têm uma vivência que se integra com os eventos da escola como está destacado no Gráfico 19 e que também essas experiências atravessam os muros da escola e se destacam no apoio a outros eventos fora da escola. Tudo isso, embora a pedagogia de projeto não seja ainda uma realidade, o que comprova que o eventismo ainda não foi superado.

Nos estudos de Louro a autora aborda as epistemologias feministas na discussão acerca de uma nova forma de abordar o conhecimento e explica que esses desafios epistemológicos se referem a: “modos de conhecer, implicam discutir quem pode conhecer, que área ou domínios da vida podem ser objeto de conhecimento, que tipo de perguntas pode ser feitas” (Louro, 1997, p. 154). Em seguida, a autora se refere à organização de movimentos sociais, como o das feministas, para dizer que é no tensionamento, no choque de ideias, no envolvimento com as problemáticas cotidianas que as rupturas surgem e com elas as conquistas e as perdas. Também Silke Weber (2009) conclui que os avanços no enfrentamento ao preconceito e à discriminação

não depende somente da postura pessoal ou institucional, mas também da disposição de conhecimentos que possam fundamentar argumentos favoráveis a uma convivência democrática no ambiente escolar.

Assim, são os NEGs, espaços educativos que articulam, quando reconhecidos pela comunidade escolar, a discussão de gênero na escola. É no envolvimento com as atividades através da participação nos eventos que os núcleos se fortalecem como espaços de autorreflexão e crescimento pessoal dos participantes, mesmo que sejam eventos com tempo limitado que vai na contramão do que pensa Allan da Rosa (2019) quando propõe uma pedagogia de projetos em que as disciplinas dialoguem. No entanto, muito ainda precisa ser pensado para que, de fato, os NEGs sejam elementos inter(multi)disciplinares e não fiquem distantes do currículo escolar, o que cabe pensar uma pedagogia engajada que pense a formação do sujeito de forma holística (hooks, 2013). Se o desafio é epistemológico na perspectiva de Louro ao se referir à pesquisa feminista, os NEGs devem ser incluídos também nesta esfera como espaços educativos de pesquisa sobre gênero na Educação Básica.

Em síntese, os dados desta primeira aproximação mostram que os NEGs são projetos educativos de tensão no espaço escolar, mesmo que apoiados pela Secretaria de Educação e pela Secretaria da Mulher com o objetivo de educar a todos para a promoção dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero no âmbito educacional (Pernambuco, 2020). A tensão se justifica pelo conservadorismo da formação patriarcal instalado no sistema educacional que reproduz a “maquinaria escolar” (Varela; Alvarez-Uria, 1992) não abrindo espaços oficiais para a discussão de gênero na escola. Desse modo, os NEGs são importantes para a escola e a sociedade, porque podem atuar na redução de índices de violência, quando ativa as relações sociais para a igualdade de gênero, porém podem desorganizar a forma patriarcal de como essa escola e essa sociedade estão organizadas.

Do ponto de vista de estrutura, os dados revelam que os NEGs convivem com a precariedade do sistema escolar, de um lado a ausência de formação continuada com fins mais específicos para atender à diversidade temática dos NEGs, os agentes e as propostas de atuação dos núcleos, do outro, a indisponibilidade de carga horária docente para a coordenação do NEG. Outro item que chama a atenção é o não reconhecimento do NEG como um projeto que se inclui no Projeto político-pedagógico da escola, desse modo, terminam sem espaço, e por consequência, a atuação desses núcleos se dá de forma parcial ou tende a desaparecer do ambiente escolar.

Sobre o ponto de vista das relações de poder, “gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (Scott, 1995, p. 31), neste sentido integrar todos nesta discussão é o caminho a ser buscado. Os dados apresentam que há um equilíbrio entre mulheres e homens na participação dos NEG, sendo um espaço aberto para se educarem para o convívio em prol dos Direitos Humanos. No entanto, o poder institucionalizado da escola evidencia a desigualdade entre currículo e NEG, desigualdade esta que precisa ser combatida (Scott, Lewis, Quadros, Souza, Rocha, 2009).

Resultados e índices sobressaem em relação às narrativas de dor, medo e silenciamento que são aos poucos expressadas por participantes que querem muitas vezes denunciar algum tipo de violência doméstica e encontram no NEG esse espaço. Por isso que a escola precisa de uma pedagogia para discutir gênero, que deve partir de um questionamento de modo a buscar a igualdade entre os participantes (Louro, 1997), tal pedagogia caminha pelo sentido de rede de apoio, pois, às vezes, a escola se sente fragilizada institucionalmente para agir, mas quando a rede de apoio se soma a essa causa, alternativas surgem para abrigar ou diminuir o sofrimento das vítimas (Scott; Cordeiro, 2009).

Segundo os dados, os NEG são coordenados, em sua maioria, por professores, quando esses voluntariamente se inserem na proposta. Não há uma carga horária específica para esta função, o que demonstra uma fragilidade do sistema no sentido de acompanhar o núcleo, pois a permanência do coordenador depende da demanda dos componentes curriculares. No tocante à formação do professor para exercer esta função, os dados mostram que há uma abertura para vários campos disciplinares. No campo das Humanas tem destaque o profissional formado em Letras. Como a literatura pertence a esse campo, infere-se que através do texto literário seja possível integrar a proposta curricular da disciplina com o propósito dos NEG.

No que se refere à escolha do coordenador do NEG, os dados apontam o poder da gestão sobre os núcleos em indicar um candidato. No entanto, há núcleos que escolhem dentre os participantes, o coordenador. Isso mostra a maturidade do núcleo em administrar por si, algo que lhe traz confiança. Também sugere que o campo da educação e o espaço da escola, considerados vetores fundamentais na formação das novas gerações, fazem parte deste debate, como instâncias fundamentais de reprodução, quando impõe indicando um candidato e, também, de mudança sociocultural, quando permite a gerência pelo próprio núcleo demonstrando um crescimento pessoal e coletivo dos participantes (Scott; Lewis; Quadros; Souza; Rocha, 2009).

Assim, as dificuldades são mostradas representando o sistema educacional que precisa avançar em ações que fortaleçam os NEG's enquanto mecanismo do sistema do estado, pois as dificuldades apresentadas pelos coordenadores como: ausência de carga horária do professor para exercer esta função, falta de suporte da Secretaria da Mulher, ausência de institucionalização dos NEG's no Projeto Político-Pedagógico da escola e ausência de formação continuada, revelam a fragilidade do sistema em manter o NEG no ambiente escolar enquanto eixo estratégico do Programa de Formação em Gênero no Ensino para que foi criado.

De acordo com os dados, os NEG's têm uma demanda de atividade dentro e fora da escola, mesmo que lhes falte espaço e tempo físico no ambiente escolar. Ademais, eles são mobilizadores de atividades no ambiente escolar. Língua Portuguesa foi a disciplina com maior aproximação entre atividades/temática do NEG com a proposta curricular. Infere-se que diante do contexto de exclusão social sofrido por muitos jovens, a educação literária atua fortalecendo e transformando a vida de leitores através da palavra. Então, se os núcleos dessem conta de gerar mecanismos em que os participantes lessem, contextualizassem, interpretassem, relacionassem e compartilhassem leituras, em função de uma prática de letramento literário já seria uma grande ajuda ao sistema educacional de Pernambuco, tema que será investigado na segunda aproximação através das entrevistas com professores de Língua Portuguesa.

## 6.2 O LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E NA ESCOLA – SEGUNDA APROXIMAÇÃO

Esta segunda aproximação discute os dados coletados na entrevista semiestruturada que foi aplicada no período de 05 a 21 de julho de 2023, de forma remota, por meio do *Google Meet* e tem por objetivo identificar aqueles (professores/coordenadores) que realizam uma prática relevante de letramento literário no NEG.

Desse modo, apresenta-se a seguir a análise das cinco categorias que representam os sujeitos que falam (Lefèvre; Lefèvre, 2006) com os respectivos perfis: 1. Formação do professor (perfil 1 e 2); 2. Práticas docentes (perfil 3 e 4); 3. Recepção e interação do texto literário nas aulas de literatura (perfil 5); 4. Práticas de leitura desenvolvidas no NEG (perfil 6) e 5. O texto literário como instrumento de mediação no NEG (perfil 7). Para a organização da análise, primeiro será identificado o bloco de origem da categoria e a compreensão sobre a categoria para que em seguida se apresente a análise. A descrição completa de cada perfil/perfis se encontra nos apêndices.

## 1º Bloco – Formação do professor de literatura em contexto de ensino

### Categoria 1: Formação em literatura

Esta categoria, constituída pelos Perfis 1 e 2, descreve o processo de formação leitora do sujeito coletivo em espaço não escolar e escolar, assim como as contribuições e limites impostos pelo sistema educacional para a realização do ensino de literatura.

A formação do professor de literatura apresentada no Perfil 1 (APÊNDICE D) demonstra um processo de consciência de uma formação leitora que não é dada pela escola ou pelo curso de Letras. No entanto, o fato de o professor ter em casa o incentivo e a base de leitura faz com que ele vivencie a aprendizagem da escola sem problemas ou em enfrentar dificuldade de leitura:

*A leitura sempre foi uma coisa muito frequente na minha casa, porque a minha mãe foi muito leitora, ela trazia cordéis, gibis, livros, então era um universo muito fácil de acesso para mim. Quando cheguei à escola, eu sempre me saía bem, porque acabava que eu tinha essa facilidade de ler, de conversar sobre os livros como eu fazia em casa (Perfil 1).*

Este relato confirma as pesquisas que revelam que quanto maior às vivências de letramento no contexto doméstico, maiores são as possibilidades de fluência na leitura e compreensão das crianças (Andrade, 2016), especialmente nos anos iniciais, onde a aprendizagem da leitura e da escrita acontece (Espíndola; Souza, 2011). Assim, de acordo com o relato do Perfil 1, o contato com eventos de letramento no espaço familiar contribui para *essa facilidade de ler, de conversar sobre os livros*, porque viviam em um ambiente letrado, que proporcionava eventos de letramento ou condição até financeira para manter esses eventos. Os sujeitos deste Perfil 1 tiveram mais facilidade de acompanhar o processo de leitura na escola.

Porém, com o avanço dos anos de escolaridade, o Perfil 1 aponta um distanciamento deste incentivo da leitura familiar que dialogava com a escola para a vivência de práticas mais direcionadas ao objetivo do sistema escolar, como observado na seguinte passagem:

*No ensino médio, o incentivo à literária era pouquíssimo. Era algo mais engessado e obrigatório. A gente tinha aqueles livros que tinha que ler, principalmente, porque estava chegando próximo ao vestibular ou ENEM e responder aquela bateria de questões. Era a história da literatura, na verdade. O que a gente estudava era os tempos literários (Perfil 1).*

Observa-se que alguns elementos interessantes poderão ser destacados na fala desses sujeitos, entre eles: a leitura destinada ao ENEM, responder bateria de questões, estudar a história da literatura e os tempos literários. Esses elementos impedem a formação adequada do leitor em função de um ensino de literatura baseado no paradigma histórico-nacional, em que a história da literatura ocupa “um lugar dominante e quase exclusivo no tratamento do texto literário” (Cosson, 2021, p. 67). Neste sentido, como relembra o Perfil 1 - *Era algo mais engessado e obrigatório* -, pois nesse tipo de ensino de literatura ignora-se o processo do letramento literário. Além disso, quando o aluno é conduzido à leitura, ela está subordinada à preparação para o ENEM.

Esse cenário conhecido do ensino de literatura no nível médio se completa com a constatação de que o ensino de Língua Portuguesa era pautado por um padrão igualmente redutor, como relata o Perfil 1:

*Quanto às aulas de Língua Portuguesa, o professor dividia por meio de três materiais: a gente tinha um livro específico de redação, tinha a gramática Cegalla e tinha os livros de literatura. No entanto, o professor só partia mais para a parte de gramática. A literatura era sempre um complemento (Perfil 1).*

Desse modo, percebe-se o valor dado ao ensino de Língua Portuguesa com ênfase na gramática tradicional ou normativa que tinha por função ensinar a reconhecer os elementos constituintes formadores dos vocábulos (radicais, afixos, etc.), a fazer análise sintática [...] sempre recomendando correção no uso que fazemos de nossa língua (Martelotta, 2010). Assim, constata-se neste relato que a formação do leitor literário não foi o objetivo do seu Ensino Médio. Nesse sentido, fica muito claro o distanciamento da leitura literária que a escola promoveu, como se pode ler:

*Como eu tinha já muita vontade de ler, eu lia já o que eu era habituada a ler por fruição, mas não tinha mais nenhuma ligação disso mais com a escola, a escola já não me trazia nenhum contato com a literatura, que no ensino fundamental eu tive (Perfil 1).*

Assim, segundo este Perfil, no Ensino Fundamental, o incentivo e o contato com a leitura foram mais presentes, provavelmente por haver maior tempo (4 anos) e não haver uma cobrança frequente quanto às avaliações externas, diferente do Ensino Médio em que há uma preocupação marcante em cumprir o programa da disciplina de Língua Portuguesa para atender aos resultados e não ao desenvolvimento da competência literária do aluno. Dessa forma, o

relato do Perfil 1 é uma reação a esse modelo de leitura literária que a escola adota. Quando destaca: *não tem mais nenhuma ligação com a escola* é porque ele é obrigado a ler livros específicos no Ensino Médio, ignorando a formação leitora feita fora da escola ou mesmo indo contra ela.

Depois, quando se tornou professor, o Perfil 1 apresenta a padronização do sistema de ensino relatado no trecho abaixo:

*Quando cheguei na escola como professor, entendi que tudo que se ensina parte do Currículo de Pernambuco que está alinhado com a BNCC, pois o Currículo de Pernambuco realmente é o norteador da prática. Então não é uma coisa solta, é bem amarradinho! (Perfil 1).*

Para reforçar essa sistematização vivenciada pela escola através do currículo, chama a atenção neste trecho a expressão: *Então não é uma coisa solta, é bem amarradinho!* Para se referir ao ensino de literatura na sala de aula que está previsto no currículo de Pernambuco e este alinhado com a BNCC, confirmando que a literatura é a parte menor do currículo de Língua Portuguesa e não se pode alterar, porque tudo já está organizado, descrito e previsto.

Ao chegar no curso de Letras, o Perfil 1 relata a sistematização do ensino de literatura que é diferente da condição leitora familiar desde perfil e da que constituiu por conta própria no ensino fundamental, porque agora se dedica aos clássicos:

*[...]a minha licenciatura em Letras, eu posso dizer [...] que realmente é onde a gente foi descobrir a literatura. Porém, se a gente for analisar hoje, a gente percebe que poderia ter aprofundado mais, mas deu um suporte. [...] pois é lá, no curso de Letras, que aqueles autores clássicos continuam e permanecem (Perfil 1).*

A primeira referência apresentada pelo Perfil 1 é o reconhecimento e a sistematização ao estudo do cânone, como afirma - *é lá, no curso de Letras, que aqueles autores clássicos continuam e permanecem* -, o que mostra que o curso de Letras assume esta função de aprofundar aspectos da história da literatura e da crítica literária. Ademais, o perfil 1 deixa transparecer a imposição de um conceito de literatura excludente, fazendo com que o que ela havia lido até ali não fosse considerado como literatura, ou, pelo menos, não tinha oficialidade dada pela academia como se verifica no relato de que foi no curso de Letras que teve acesso à Literatura - *realmente é onde a gente foi descobrir a literatura* -.

Infere-se neste Perfil 1 que os sujeitos se identificam com dois perfis de leitores: um que foi construído pela vivência familiar e social que gerou um leitor pela descoberta pessoal e o

outro, voltado ao cânone, ao que é oferecido pelo curso de Letras. Sobre este ponto, o Perfil 1 reage afirmando que foi no curso de Letras que descobriu a literatura, aparentemente deixando de lado toda a sua história de leitor construída de forma diferente do que a escola e o curso de Letras proporcionaram. Dessa forma, transparece que a formação leitora que este Perfil 1 trouxe de fora da escola é ignorada pela formação no curso de Letras em favor do cânone. Sobre este tema merece destaque o estudo de Luiz Rufino, quando propõe olhares atentos até mesmo ao invisível, fazendo referência àqueles e àquelas que não entram nos destaques do cânone, mas que tem uma disputa de vida que precisa existir, pois descolonizar é um ato educativo (Rufino, 2021). Desse modo, conforme os dados deste perfil 1, tal fato pode sofrer implicações na sua prática enquanto professor, levando a não reconhecer como legítima as leituras literárias de seus alunos feitas fora da escola ou até não saber como direcionar o letramento literário do aluno.

Depois, o relato aponta que no curso de Letras não se tem uma realidade de leitor, presente no trecho a seguir:

*De fato, a faculdade é distante da sala de aula, a gente não tem uma realidade de leitor, embora foi onde realmente fui ter essa maior intimidade de ver os autores e realmente começar a ler com mais profundidade, a ter acesso a uma biblioteca, [...] (Perfil 1).*

Embora este perfil aponte elementos positivos como o acesso à biblioteca e a profundidade em ver autores da literatura, ratifica-se neste excerto a ausência de formação leitora mais próxima ou que reconheça outras manifestações literárias para além daquelas legitimadas pela academia, que é o que observa quando ele diz: *De fato, a faculdade é distante da sala de aula a gente não tem uma realidade de leitor.* Esta afirmação coaduna com a padronização curricular (Marinho; Leite; Fernandes, 2019) e reforça a fragilidade da formação do leitor literário no curso de Letras. Nesse sentido, ao chegar na sala de aula como professores, eles tendem a replicar essa formação deficitária ou encontram dificuldade para administrar caminhos diversos de formação leitora ora advindo da família, ora do curso de Letras, ora dos documentos que orientam a ação na escola. Em contra partida, encontram-se experiências como às fixadas no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa da UFPB/CCAIE que regulamentou os Conteúdos Curriculares Flexíveis que no item Atividades acadêmicas de produção intelectual proporciona ao estudante a contagem de crédito mediante atividades de contato com a obra literária como ser autor de livro, capítulo com registro ISBN (Universidade Federal da Paraíba, 2022) o que valoriza a produção literária do estudante e o torna também escritor.

Por fim, o Perfil 1 relata a formação continuada como espaço de “copia e cola” que traz vários elementos interessantes:

*Na formação continuada, a de língua portuguesa inclui a de literatura, mas essa é em menor quantidade. Nas formações só são observados os aspectos gramaticais e também a questão de preparação para as avaliações externas (SAEB, SAEPE, SSA, ENEM). Quando se volta à avaliação externas, os textos que vêm são trechos do texto literário, que não quer dizer também que a gente está trabalhando literatura em si, né? pois é tirado só aquele trequinho para trabalhar análise linguística. Então o ponto central da formação de literatura são os descritores das avaliações externas, porque os descritores vão dar resultado para o Estado. Mas, para dizer que a gente tem uma formação continuada, que seja preocupada em atualizar o professor, ou seja, tipo de estratégias para atingir aquela habilidade de leitura, isso não tem (Perfil 1).*

Neste trecho se observa uma reprodução e manutenção do sistema (Varela; Alvarez-Uria, 1992) através da formação continuada. Primeiro, que a formação não é de literatura, mas de Língua Portuguesa. Nessa formação, quando se inclui a literatura, trabalha-se apenas com trechos de textos literários com o objetivo de atender aos descritores das avaliações externas. Depois, o espaço de formação, que poderia ser um espaço de troca de experiência, de aprofundamento de estudo, de produção de conhecimento, de instigar a curiosidade para conhecer os dilemas do ato de ensinar e aprender, porque “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Freire, 1996, p. 85), esse espaço se transforma em um espaço de reprodução de técnicas replicáveis com modelos prontos e acabados na certeza de que ‘vai dar certo para todos os alunos’.

Desse modo, a reação desde Perfil 1 é de crítica ao formato como esta formação continuada vem sendo aplicada, como se observa a seguir:

*Eu faço críticas muito severas a essa formação aqui no estado de Pernambuco. Primeiro, porque é uma formação que eu chamo “copia e cola”. A gente não faz “copia e cola” no computador, a formação é a mesma coisa. Diz o professor-formador: professor leva esse texto, esse texto é bom, faça assim na sua aula! Professor, essa temática, trabalhe assim na sua aula! Então, eu fico ali naquela formação contando os minutos para ela terminar, porque eu acho aquilo insuportável, porque eu fico querendo que a gente faça uma discussão mais aprofundada. Eu sei que uma formação continuada é uma coisa muito pontual e precisa ser, entendo, mas ela não pode estar desprovida de uma discussão crítica, de você trazer para o professor elementos para que ele possa também construir (Perfil 1).*

Segundo o relato, *eu sei que uma formação continuada é uma coisa muito pontual e precisa ser, entendo, mas ela não pode estar desprovida de uma discussão crítica*. O reconhecimento deste sujeito não é de retirar da formação o espaço de instruir, de conhecer o modelo de uma avaliação externa, por exemplo. Nessa fala, a formação deve existir e ela é necessária, no entanto, o problema é quando essa preparação para as avaliações externas se torna o objetivo da formação em si que é um processo. Esse ponto reforça mais ainda a distância deste modelo de ensino de Língua Portuguesa em relação a uma proposta de formação do leitor literário, pois o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade (Freire, 1996).

Resumindo, o Perfil 1 é um professor de literatura cuja formação de leitor se fez mais pelo ambiente letrado do que pela escola. No curso de Letras, ele teve uma formação que considerava positiva, mas que ignora a sua formação de leitor e que na formação continuada, ele não tem o suporte para fazer essa ponte entre as leituras que se fazem fora da escola e as leituras que o sistema escolar exige. Como consequência, é provável que ele tenha dificuldade de reconhecer o processo de letramento literário de seus próprios alunos, porque ele mesmo não teve reconhecido o seu processo de letramento literário dentro e fora da escola e, diante das imposições do sistema educacional, sente-se impotente em buscar alternativas.

A formação do professor de literatura apresentada no Perfil 2 (APÊNDICE E), dialoga com o Perfil 1 no sentido de essa formação não ter sido dada pela escola ou pelo curso de Letras. Ao contrário do Perfil 1, entretanto, os sujeitos do Perfil 2 não foram favorecidos com muitos materiais de leitura em casa. Não obstante, eles se apoiaram numa rede de empréstimos de livro pela vizinhança e de suporte dos irmãos:

*Eu sou de uma família muito humilde e na época nós não tínhamos muito acesso a livros e a educação, porque meus pais não sabiam ler. O gosto pela leitura veio dos meus irmãos mais velhos que liam para mim. Interessante é que nós repetíamos a leitura dos mesmos cordéis por falta de material de leitura, então a minha curiosidade para ler me levava a pedir livros emprestados aos vizinhos. Como minha cidade é do interior, eu não tinha muito acesso à leitura por meio das bancas de revista e das livrarias, ademais, era difícil eu ter acesso a uma biblioteca, porque no bairro que eu morava não tinha (Perfil 2).*

Nesse fragmento, chama a atenção que as dificuldades do ambiente familiar não se constituíram em motivo para desistir das práticas de leitura, porque encontra nos irmãos e na vizinhança uma rede de incentivo à leitura. Ademais, é importante destacar a situação dos

familiares desses sujeitos, como exemplo de outros lares constituídos de pais que ainda não são alfabetizados e se encontram na taxa de analfabetismo do IBGE, que mesmo recuando de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022 com relação ao Brasil, o Nordeste se destaca com a taxa mais alta (11,7%) e o Sudeste, a mais baixa (2,9%) o que mostra uma desigualdade social que interfere no desenvolvimento educacional, principalmente no acesso à leitura como a falta de livros e de espaço da biblioteca na escola e na comunidade.

Também em paralelo com o Perfil 1, os sujeitos do Perfil 2 vivenciaram o ensino de literatura com base no paradigma histórico-nacional (Cosson, 2021), com estudo classificatório das obras nas escolas literárias, que segundo Aguiar e Bordini, “não resultará em alargamento dos limites culturais que orientam as práticas significativas dos alunos, senão em estágios bem mais adiantados de sua formação” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 17). Todavia, houve algo diferente na forma de explorar o texto literário:

*No ensino médio, a professora dividia os capítulos de uma obra por grupos das salas e a gente teve o episódio, por exemplo, de encenar aquilo ali, transformar em cenas curtas ou de fazer o que hoje a gente chama de roda de conversa de cada grupo, explicar o que entendeu do capítulo. Em seguida ela classificava nas escolas literárias. Lembro que o que me encantou muito no segundo ano, foi quando ela pediu para que a gente formasse grupos para representar algum capítulo da obra A Moreninha, e aí, claro, eu fui com o maior gosto, fazer isso, porque eu já gostava de ler, eu gostei da obra, inclusive, o meu filho se chama Augusto, Augusto é um dos personagens, é o personagem principal, não foi bem por causa do livro, mas assim, eu adoro a história, e pelo fato de naquele segundo ano, eu ter me reunido com os meus colegas para a gente dramatizar um capítulo da história. A entrada no literário ficou muito vivo em mim, assim, eu vi que é muito possível que isso aconteça também enquanto eu estou na sala de aula para proporcionar isso aos meus alunos, que eles conheçam as obras, que se identifiquem, né, eu lembro muito bem dessa parte do Ensino Médio (Perfil 2).*

Constata-se nesse fragmento que a obra literária foi explorada pelos grupos de leitura para encenar ou explicar em roda de conversa. Percebe-se que os sujeitos falam da atividade de dramatizar ou representar capítulos da obra como algo positivo que marcou a vida deles, inclusive de forma pessoal quando a obra ultrapassa a ficção e entra na vida - momento em que o relato aponta o nome do filho do leitor que é o mesmo da obra -, como também marcou a entrada da literatura em suas vidas, em um tom de reconhecimento do que a leitura literária pode causar em termos de humanização (Candido, 1995). Este envolvimento mostra um processo de conscientização daquilo que somos pelo ato de ler. Desse modo, nos últimos trechos, as narrativas apontam para o momento de viver o texto literário e como isto replica na vida do leitor - *A entrada no literário ficou muito vivo em mim, assim, eu vi que é muito possível*

*que isso aconteça também enquanto eu estou na sala de aula para proporcionar isso aos meus alunos, que eles conheçam as obras, que se identifiquem - daí o desejo de replicar para seus estudantes esta mesma vivência.*

No entanto, o Perfil 2 se queixa das poucas leituras de autoria feminina denunciando o quanto do patriarcalismo impera também na literatura, como se pode perceber no fragmento a seguir:

*[...]Jeu sinto falta de não ter lido mais obras de autoras mulheres, porque a gente era muito preso na minha época. Ainda é, eu acho. Ainda precisa se libertar mais disso. Mas é muita coisa voltada para o universo masculino e sobre as autoras eram poucas. Eu me lembro de ver Rachel de Queiroz, Clarice Lispector, muito pouco. Mas eu sinto falta disso, do repertório feminino no meu ensino médio. Isso se deve a dificuldade de livros em quantidades que as escolas não têm. A gente usava muito o livro didático. Então, o recorte que o livro didático trazia fazia parte sim da nossa leitura (Perfil 2).*

Esse fragmento - *é muita coisa voltada para o universo masculino e sobre as autoras eram poucas* - revela o patriarcado ocidental presente na manutenção da hegemonia escolar (Varela; Alvarez-Uria, 1992), portanto, ler pouco, ler apenas aqueles que interessam à manutenção da sociedade burguesa representa a violência simbólica em limitar conhecimento e acesso ao desenvolvimento humano. Nos estudos de hooks a autora afirma que professores progressistas que trabalham para transformar o currículo, de tal forma que não reforcem os sistemas de dominação correm risco (hooks, 2013). Guacira Louro aponta essa limitação da escola quando diz que a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, a escola afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui (Louro, 1997). Confrontando com os sujeitos que falam nesse fragmento, eles sentem faltam de ler autoras mulheres porque a escola limitou, separou autores de autoras, não permitiu que o conhecimento diverso, as concepções diversas, independentemente de gênero, pudessem existir, porque a escola está organizada para manter o controle social (Bourdieu, 1998).

Quando se refere à formação do curso de Letras, o Perfil 2 relata que ela precisa ser reformulada, como indica o trecho a seguir:

*Quando cheguei no curso de Letras, percebi que ele precisava dar uma reformulada. Hoje, como professora, eu vejo que faltava mais esse tempo para a questão da minha competência leitora. O curso de letras não prepara a gente para ser professor de literatura. Para chegar na sala de aula para ter essa questão aí de abrangência mesmo do ensino de literatura. [...] (Perfil 2).*

O relato deste perfil aponta para a desarticulação entre a formação docente realizada no ensino superior e os conhecimentos básicos exigidos ao professor de literatura na escola de ensino fundamental e médio. De tal modo que precisam ser revistos a partir de uma proposta que contemple o diálogo como defende Segabinazi para quem “nossos currículos nas Licenciaturas em Letras não correspondem mais aos anseios sociais, culturais, éticos, estéticos, políticos etc. dos nossos alunos e futuros docentes, assim como não atendem às necessidades dos currículos da educação básica” (Segabinazi, 2021, p. 165-166).

A ausência de diálogo entre a universidade e a escola é percebida no relato do Perfil 2 quando diz: *eu vejo que faltava mais esse tempo para a questão da minha competência leitora*. Infere-se que os sujeitos deste perfil sentem falta, no curso de Letras, de conhecimentos teórico-práticos de ensino de literatura, que privilegie a competência linguística, estética e crítica (Antunes, 2019). Ademais, complementam os sujeitos, *o curso de letras não prepara a gente para ser professor de literatura. Para chegar na sala de aula para ter essa questão aí de abrangência mesmo do ensino de literatura*, o que se depreende da necessidade de reorganizar não somente o curso de Letras, mas também as propostas de leitura da educação básica de forma que reconheça o valor da leitura literária na vida do leitor.

Esta reflexão sobre a ausência do valor da leitura literária nos currículos de Letras e da Educação Básica é tão marcante que o Perfil 2 descreve que *a aula de língua portuguesa, ela é dividida por eixos. Aí tem o eixo de oralidade, o eixo de leitura, o eixo de escrita e o eixo de análise linguística*, ou seja, a leitura se apresenta com uma mínima parte assim como os outros eixos, como relata este perfil, que inclusive, deixou de citar, ou sua prática não reconhece, que Pernambuco acrescentou no Currículo do Ensino Médio o eixo de Letramento Literário, mesmo que este seja aplicado integrado aos outros eixos. Ainda sobre esta divisão de eixos, estudos apontam que pode haver uma variação de práticas pedagógicas embasadas em diferentes concepções de língua com tendência a manter maior predominância para o ensino de gramática tradicional (Silva, 2010) que pode desviar a função da formação leitora do texto literário para a leitura como pretexto para ensinar os aspectos do funcionamento da língua.

De outra forma, afirma o Perfil 2, *eu acho que o Estado tem buscado trazer um viés de literatura ainda muito clássico*. É possível compreender nesta afirmação que a escola replica a formação do curso de Letras quanto à prática leitora com uso do cânone, como bem afirma Antunes, “autores como esses (fazendo relação ao cânone) devem ser objeto de estudo num curso de Letras” (Antunes, 2019, p. 37). Porém, sugere o autor, explicando ao teorizar sobre a metáfora dos *vales e picos*, quando os vales correspondem a outras leituras e os picos à leitura

canônica, que deve haver uma aproximação relacional entre elas, pois a descoberta da literatura pelo leitor se encontra nesta relação entre vales e picos.

Desse modo, o Perfil 2 aponta para algumas inovações de leitura que utiliza de textos diversos:

*[...] mas já traz alguns elementos em uma literatura que vai conversar um pouco mais com questões sociológicas, com questões, vamos dizer assim, que não estão completamente pautadas ao tradicionalismo, pois são essas leituras que a gente estava habituado (Perfil 2).*

Nesse trecho, o Perfil 2 relata que a escola já diversifica e insere em sua programação leitura das questões sociológicas, diferentemente daquele processo que valorizava apenas a leitura canônica. Não que a escola não deva trabalhar também o cânone, até porque a escola foi/é a principal incentivadora desta leitura canônica inclusive com trechos de análise no livro didático de literatura. Mas o que se trata aqui, é de um professor que percebe que outras leituras também fazem relação do contexto de seus alunos e não estão nesta lista que a escola propõe, como relata o Perfil 2 sobre leituras *que não estão completamente pautadas ao tradicionalismo* fazendo referência a outras leituras que não são as escolhidas pela escola, mas que “é preciso que os alunos sejam levados a descobrir o fascínio que pode ter a experiência de ler uma obra literária e lhe atribuir sentido” (Antunes, 2019, p. 37).

Infere-se, portanto, que dentro do próprio espaço de Língua Portuguesa vem se tentando inserir práticas que poderão dar um caminho diferente à leitura literária e à formação continuada, como relata o Perfil 2: *Daí, as formações continuadas já vêm exigindo mais do professor. Já estão começando a fazer leituras coletivas com os professores, eles explicam que é uma formação para a gente ler, a gente conversar sobre o texto.*

Esse relato ilustra o que poderia acontecer com todos os envolvidos com a leitura literária no espaço escolar. Não só alunos, mas o professor também, porque este vem de uma formação do texto literário preso a mecanismos de leitura como pretexto para o ensino de gramática, neste âmbito, mudar essa visão, para uma formação de pesquisadores, mediadores de leitura como propõem Souza (2016) e Segabinazi (2021), seria o desafio, como seria o de ensinar ao jovem “a ler textos sem ferir a experiência de autonomia e liberdade que caracterizam o contato com a literatura” (Barbosa, 2011, p. 146), em um processo que ultrapasse o que a escolarização da literatura, aplicada de forma inadequada, deixou de herança no currículo escolar de Língua Portuguesa.

Percebe-se, portanto, que é uma luta por direito. Direito à formação leitora que precisa ser mobilizada, como reflete Cosson (2021b, p. 46),

É preciso ir além e reivindicar uma formação específica para a formação do leitor literário. Dessa maneira, a leitura das obras literárias na escola tem como objetivo o ensino de uma forma própria de ler os textos literários que é a leitura literária, o letramento literário.

Ao retomar o objetivo da leitura das obras literárias através do ensino de uma forma própria de ler os textos literários, propõe o autor se apropriar dessa *forma* de ter que é a leitura literária, o letramento literário como espaço de vivência de leitura em que ao experimentar tal prática, que não é apenas um simples contato, o leitor em formação incorpora o jogo simbólico de ler, que age em sua mente como animação, necessidade de busca e decifração dos signos que não têm resposta apenas no leitor, mas na interação, no jogo de compartilhamento e discussão das rodas de leitura chegando no que Paulino (1999, *apud* Cosson, 2021b, p. 46) chama de *autêntica leitura literária*, “porque diante de todo esse repertório vai-se modificando, sendo desestabilizado por sua pluralidade e ambiguidade”, formando assim, o leitor literário.

Desse modo, o Perfil 2 é um professor de literatura cuja formação de leitor, assim como o Perfil 1, se fez mais pelo ambiente letrado do que pela escola, embora não foi favorecido com muitos materiais de leitura em casa, mas isso não foi motivo para desistir das práticas de leitura. Na escola, vivenciou o ensino de literatura com base no paradigma histórico-nacional, porém houve práticas de leitura do texto literário que fizeram com que os sujeitos deste perfil percebessem o que a leitura literária pode causar em termos de humanização. Depreende-se que a queixa de no Ensino Médio não ter vivenciado mais leituras de autoria feminina é uma avaliação crítica sobre o currículo e a forma de manutenção do patriarcado. No curso de Letras, ele teve uma formação sem diálogo entre a universidade e a escola no que se refere ao desenvolvimento da competência leitora, que, por consequência, prejudica a organização do espaço da literatura no currículo escolar para aceitar outras leituras que não seja apenas a canônica. Tal formação começa a ser compensada em algumas iniciativas advindas da formação continuada no sentido de um trabalho mais extensivo com a leitura para que o professor vivencie essa experiência de leitura literária.

## **2º Bloco – Ensino de literatura**

A análise construída para este bloco será desenvolvida a partir de duas categorias a saber: Categoria 2: Prática docente do professor de literatura que compreende os Perfis 3 e 4 e a Categoria 3: Recepção e interação do texto literário nas aulas de literatura que compreende o Perfil 5. A seguir, será desenvolvida a Categoria 2.

### **Categoria 2:** Prática docente do professor de literatura

A prática docente descrita pelo Perfil 3 (APÊNDICE F) apresenta professores de literatura cujo fazer pedagógico acontece em função de produzir atividades na tentativa de fazer da disciplina literatura um espaço atrativo que se relaciona com outros conhecimentos. Desse modo, percebe-se uma preocupação com a formação leitora. No primeiro segmento, é possível depreender o protagonismo do professor em propor atividade para motivar o estudante.

*No dia a dia, na sala de aula de literatura, eu costumo levar textos do próprio livro didático, fazer leitura em voz alta, formação de grupos, debates. Como sempre, nas aulas de literatura a questão é para problematizar, para atrair o estudante com a leitura. [...] uma música, uma imagem, para que eles façam algumas comparações [...]. [...]Nos grupos vamos ver o que cada equipe iria pesquisar para depois apresentar em seminário. Numa visão geral, eu tento dividir a carga horária para deixar duas aulas para literatura. (Perfil 3).*

Nesse primeiro segmento, a expressão *para atrair o estudante com leitura*; depreende-se uma ideia de que o professor se preocupa em conduzir o estudante para o contato com a leitura, pois se entende que a mediação para o trabalho com a leitura seja “papel central do professor” (Barbosa, 2011, p, 156). Nesse relato, infere-se que a atividade não é ainda de leitura do texto literário com foco em sua exploração, mas uma atividade complementar de motivação na tentativa de influenciar o estudante para poder ter acesso à literatura (Cosson, 2020).

No próximo trecho, a preocupação do Perfil 3 é despertar o sentido da literatura no estudante:

*Eu sempre comecei na minha prática de aula de literatura mostrando para eles o encantamento que a palavra tem, que eles entendam que a literatura também é uma manifestação artística, mostrando que a palavra tem esse poder todo de humanizar o homem, de promover o prazer, de trazer uma calma, que às vezes você lê uma coisa e se esquece de tantos problemas e entra naquele mundo. [...] (Perfil 3).*

Esse trecho mostra a intenção do professor em *sempre mostrar a eles o encantamento que a palavra tem*, pois parece um processo de consciência do professor em saber lidar com a literatura, o que replicará no incentivo do aluno à vivência do universo literário. Nesse mesmo trecho, chama a atenção a narrativa - *de trazer uma calma, que às vezes você lê uma coisa e se esquece de tantos problemas e entra naquele mundo* – trecho esse que se alinha com a BNCC com a ideia de fruição e o encontro com a leitura literária, pois parece que o ponto central da leitura é a contemplação. Porém, é importante advertir sobre outra reação que o texto literário pode trazer, a do conflito, da inquietação, do rompimento de expectativas que contribuem com a emancipação leitora, com a formação do leitor literário, não apenas a dimensão da calma, da fruição, mas no despertar para Ser Mais (Freire, 1987), esse ser mais que questiona a si mesmo e o mundo como um processo de conscientização.

Depois, o Perfil 3 relata que aponta aos alunos *a importância que a literatura tem, porque ela traz uma bagagem sociológica, histórica, filosófica, quando você lê uma obra, você conhece a sociedade daquele momento, os costumes, [...]*. Uma narrativa de consciência dos sujeitos deste perfil sobre para que serve a literatura, pois “cabe a cada pessoa [...], construir o sentido de sua vida e sua identidade, ler talvez sirva antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência [...], ser um pouco mais sujeito de sua história” (Petit, 2019, p. 43), porque a leitura permite justamente essa travessia entre o eu e o mundo que acontece pela revelação das palavras.

Seguindo a prática docente deste Perfil 3, depois que ele apresenta o sentido de estudar literatura, parte para o momento de apresentar as escolas literárias:

*Então, chega o momento de apresentar as escolas literárias, só que eu levo para a biblioteca da escola, aí na biblioteca da escola, antes eu separo os livros que são, se tiver livros representativos como do Quinhentismo, [...] mas eu procuro uma obra de cada, do Barroco, do Arcadismo, de cada escola literária [...] Assim, é necessário que a gente situe o aluno naquele contexto histórico, deixe ele a par sobre quais foram os principais representantes daquela época, para a partir daí a gente entrar nas questões do texto (Perfil 3).*

Inferese neste trecho que há um trabalho cooperativo entre a disciplina literatura e a biblioteca que convergem para a realização da prática docente, uma vez que “o conhecimento da literatura requer uma motivação sólida e renovada no íntimo de quem a ensina” (Bernardes, 2021, p. 39), e a biblioteca parece ser esse lugar instigante para a prática de leitura. No entanto, a prática motivadora para leitura a partir do ambiente biblioteca é interrompida pela

sistematização do currículo quando *apresenta as escolas literárias* como conteúdo, reduzindo a função da biblioteca em organizadora dos livros por época literária.

Depois, o Perfil 3 promove o contato do aluno com a obra literária:

*Na biblioteca, eles escolhem dentro daquela escola literária, um livro que chame mais a atenção deles. Aí eu sempre oriento que eles deem uma olhadinha na contracapa, na capa, até que pesquisem sobre o livro para ver se chama a atenção o resumo, para que eles adentrem ali na leitura (Perfil 3).*

Adentrar na leitura para despertar um tema ou uma experiência parece ser o que almeja o Perfil 3, uma vez que “o que a experiência da leitura tem de insubstituível talvez seja o fato de abrir os olhos e provocar esse pensamento vivo” (Petit, 2019, p. 66). No entanto, o fato relatado pelo perfil 3 de *eles escolherem dentro daquela escola literária que leitura realizar* desconstrói o sentido da leitura literária, pela simples razão de se tornar uma leitura obrigatória. O livro poderia ser o mais atrativo ou chamativo como relatam os sujeitos deste perfil, mas não atrai, porque pela cobrança pedagógica, didatizando a leitura, a leitura literária com o sentido de objeto escolar, de forma negativa, traz uma “adoção de práticas escolares que, contrariando as práticas sociais de leitura do literário, conduzem a leituras autoritárias, elidindo a experiência particularmente subjetiva que caracteriza o contato com a literatura literária” (Barbosa, 2011, p. 160)

No trecho a seguir, o Perfil 3 descreve a dificuldade em ter acesso às obras literárias.

*Outro método é quando a gente não tem o livro na biblioteca e o livro didático se torna insuficiente para atender à diversidade de conhecimento dos jovens, por ser constituído de muitos recortes de texto que atrapalham a interpretação e o gosto literário, então, a gente sabe que a dificuldade é grande de ter esses livros em quantidades ou de ter variedades, desse modo, eu disponibilizo o link da obra pelo domínio público para que eles baixem, mas a dificuldade é grande de eles baixarem, porque eles têm a distração do celular. Então, é muito difícil a leitura pela tela, porque eles não têm esse equilíbrio do uso da tela (Perfil 3).*

A cena descrita revela o desafio da escola pública em manter recursos materiais como a obra literária para realizar a prática docente de literatura nas bibliotecas. As pesquisas de Barbosa (2011) apontam que o livro não é o suporte preferido de leitura (44%) e indicam que a preferência dos jovens pela leitura na *internet* é superior (51%). Esses dados dialogam com o relato do Perfil 3 quando aborda a dificuldade em adquirir livros em quantidade e variedade na biblioteca e quando a prática docente adota os mecanismos digitais como suporte, aparece a dificuldade de baixar material, a distração do celular, a leitura pela tela que tira o aluno da

concentração do texto literário desviando o gosto pela obra e a compreensão. Porém, vale lembrar que os dados de Barbosa equivalem com os dados da 5ª edição de Retratos da Leitura no Brasil (2019), onde se observa que os leitores de livros digitais crescem no intervalo de idade entre 14 e 24 anos, em relação aos leitores de livros desta mesma faixa etária. O que se deduz que o jovem opta pelo livro digital, confirmando, assim, o desafio de a escola não apenas repensar como formar leitores literários, mas também que estrutura de suporte enquanto redes e potencial de *internet* será oferecida para garantir essa leitura no espaço escolar.

Contudo, algumas práticas docentes do ensino de literatura são citadas pelo Perfil 3 como: a) leitura em voz alta; b) leitura comparada; c) júri simulado; d) seminário; e) projeto mala itinerante de leitura f) clube de leitura. Segundo esse perfil, mesmo com toda a dificuldade apontada no que se refere à quantidade de acervo da biblioteca ou ainda da prática de leitura direcionada às escolas literárias, demonstra uma preocupação com o ensino de literatura quando realiza diversas atividades com os alunos entorno da leitura e produção dos textos literários e também demanda que apresentem um resultado concreto da leitura. Uma preocupação em ensinar a ler literatura (Barbosa, 2011; Sousa, 2016; Petit, 2019; Bernardes, 2021; Cosson, 2021b).

Em resumo, o Perfil 3 apresenta um professor esforçado em fazer o ensino de literatura acontecer, usando de todos os recursos que dispõe, ainda que equivocado por direcionar tudo isso que faz para o ensino das escolas literárias, ou seja, em lugar de ver nessas atividades que realiza o objetivo e a razão do ensino de literatura na escola, ele as toma como um meio para ensinar as escolas literárias. Em outras palavras, falta ao perfil a consciência de que seu objetivo é formar o leitor literário - por isso as atividades diversas - e não ensinar as escolas literárias que é para onde ele dirige as atividades.

No que se refere à biblioteca, ela se apresenta como parceira do ensino de literatura, no entanto, sua prática é interrompida pela sistematização do currículo reduzindo sua função à organizadora dos livros por época literária. O professor deste perfil, embora saiba para que serve a literatura no contexto institucional e tente apresentar isso ao estudante, na experiência diária não acontece pelos desafios inerentes à prática docente como o currículo unilateral e voltado às escolas literárias - inclusive quando vai a biblioteca a sua leitura é destinada ao estilo de época já determinado -, o tempo pedagógico, a biblioteca sem livros em quantidade e variedade de acervo literário, a ausência do contato do aluno com a obra literária, o que simula o trabalho com o texto literário, inibindo a liberdade de o aluno se tornar leitor desse texto.

No Perfil 4 (APÊNDICE G), os sujeitos descrevem a prática docente do ensino de literatura em espaço escolar com destaque a temas como formação, avaliação externa e ausência da formação mais extensiva com o texto literário, embora sejam temas já discutidos nos perfis que antecederam este Perfil 4, a análise aqui é sobre a prática docente do professor de literatura.

Logo no início da descrição do Perfil 4 os sujeitos revelam que *não têm tanto conhecimento de literatura o quanto gostaria para ensiná-la*. Essa declaração sugere que a formação literária do curso de Letras não foi suficiente para que esse Perfil pudesse se sentir confiante em desenvolver sua prática docente no ensino de literatura no sentido de ser mediador da formação leitora e preferisse *a formação mais voltada para a área da linguística*.

Se o curso de Letras é o espaço de formação da língua e da literatura, Antunes adverte que “não se pode esquecer que um curso de Licenciatura procure formar o professor que vai atuar naquele nível de ensino” (Antunes, 2019, p. 37), ou seja, era também para que este Perfil 4 tivesse tido a mesma oportunidade de formação que teve para ensinar conhecimentos linguísticos. No entanto, depreende-se que a formação de Letras faltou aplicar a didática da literatura no sentido mais amplo para descrever e avaliar a sua funcionalidade na educação básica (Louichon, 2020).

Outro elemento da prática deste perfil que chama a atenção de forma negativa é associar a participação do estudante em aula de leitura em sala com o mecanismo de atribuição de nota, quando relata: *não tem problema! Isso aqui é avaliação, gente! Porque tudo com o aluno é a questão da nota*. Esta prática obrigada de realizar uma atividade de leitura retoma aspectos do ensino tradicional de leitura que como bem relembra Geraldi, “na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras” (Geraldi, 1997, p. 90). Uma simulação que exige produção prática para ser transformada em resultado, nota e pontos pela participação, ou seja, a tradução do ensino em resultado compreendido de forma inadequada.

Essa prática docente de obrigação da leitura vai na contramão dos pesquisadores de formação do leitor literário na escola quando propõem que se leia literatura na escola (Barbosa, 2011, Cosson, 2021b, entre outros). No entanto, é importante repensar a formação dos professores (Bernardes, 2021, Cosson, 2021b) como uma maneira de o professor ajudar o aluno a se apropriar de estratégias que possibilite “conhecer” e “articular” a linguagem necessária para a compreensão da textualidade literária (Cosson, 2020).

No trecho seguinte, o livro didático é o destaque da prática do professor. Considerado como “guia”, as interpretações que estão no livro didático *são as que caem no ENEM ou SSA*.

Nesse sentido, expressões como: *Pensar em trazer o texto que não esteja ligado à estética que estou estudando, eu ainda tenho dificuldade, ou eu tenho que ver gramática, eu tenho que ver produção de texto* ou ainda, *eu fico ainda muito amarrada a isso, ao tempo e ao objetivo da escola, o objetivo deles com as provas do ENEM* levam a compreender o quanto a limitação dos testes influencia a prática desse professor. De um lado a sua formação literária precária, do outro, o sistema que ele incorpora para dar conta dos resultados que por consequência não valoriza a leitura do texto literário, porque quando lê, lê apenas os fragmentos do livro didático para interpretação de texto e ainda relacionar à proposta das avaliações externas (ENEM e SSA).

Desse modo, os relatos do Perfil 4 apontam para a tradição centralista do sistema educativo (Marinho; Leite; Fernandes, 2019) quando toda as ações da prática docente se voltam aos resultados de um sistema que não percebe outro caminho que poderia ser o da formação docente na perspectiva de entender para que serve a literatura (Petit, 2029) e que conhecimentos literários didáticos (Louichon, 2020) poderiam compreender essa formação ao ponto de reconhecer a literatura como “guardiã das senhas da esperança” (Holanda, 2019, p. 44), no sentido de desenvolver na escola a formação do leitor literário que, por consequência, contribuiria além da formação humana dos estudantes, melhoraria a descoberta da linguagem de outros textos. Ações assim, apontariam para resultados das avaliações externas mais coerentes, não seriam mascaradas por simulações de leitura.

Porém, enquanto essa esperança não chega às escolas, se tem uma prática docente desmotivadora e, até certo ponto, desconstruidora da formação do leitor literário como relata o Perfil 4:

*Daí percebo que a questão da autoestima deles faz com que eles achem que eles não sabem ler, porque vem com essa cultura de que ler é uma coisa que você tem que ler bonito, que só lê coisa que ninguém entende. E aí você quebrar essa ideia é muito difícil. Depois, quando perdem a resistência pela leitura, fica a resistência aos clássicos literários, né? A gente sabe disso. Pela linguagem desses clássicos, por exemplo, Machado de Assis (Perfil 4).*

A primeira parte desse trecho o Perfil 4 aponta para o conceito de leitura que os alunos trazem: *achar que eles não sabem ler; que você tem que ler bonito e que só deve lê coisa difícil que ninguém entende*. Esse conceito de leitura distancia o gosto pela leitura, o prazer de ler pela descoberta e o contato com a literatura, o que comprova que certamente a escola não foi eficiente para mostrar essa perspectiva de mudança que poderia nutrir em cada estudante o

sonho, o desejo e a vontade de transformar por meio da literatura (Holanda, 2019). Assim, caberia a escola a tarefa de apresentar a literatura aos estudantes (Barbosa, 2011), de forma que despertasse o aprender a gostar de ler, que inserisse os clássicos também como referência (Antunes, 2011) de formação do leitor literário, implicando este leitor não apenas o estudante, mas também o professor pela criação de uma comunidade de leitores na escola.

Resumindo, o Perfil 4 apresenta um professor que não teve formação suficiente para ensinar literatura, como teve para a área linguística. Depois, a leitura é compreendida como “simulação” para fins de interpretação de texto que conseqüentemente é transformada em nota, como se o ato de ler fosse apenas o da decifração do código linguístico para mostrar que ele é capaz de ler o texto em voz alta, desconsiderando todo o processo de formação do leitor literário e, ainda, obrigando a leitura para fins avaliativos. Outro ponto observado, diz respeito à limitação da prática do professor ao que aprendeu em sua formação, ao que determina o sistema educacional e às avaliações externas, tais limitações pouco dialogam com a formação do leitor literário. Ao contrário, desconstrói o gosto pela literatura. Por fim, este Perfil 4 precisaria ser leitor do texto literário, assim como o estudante, para que juntos pudessem desenvolver na escola uma comunidade de leitores literários como alternativa para reverter o quadro de baixo índice de leitura que vai desde o conceito dos estudantes até a prática do professor.

### **Categoria 3 - Recepção<sup>17</sup> do texto literário nas aulas de literatura**

Esta categoria constituída pelo Perfil 5, descreve a recepção do texto literário nas aulas de literatura dos sujeitos deste perfil. Desse modo, os sujeitos do Perfil 5 (APÊNDICE H) denotam uma experiência com a leitura do texto literário através da linguagem teatral que atrai o estudante para investigar o texto:

*Quando a atividade é leitura coletiva 80% participam e interagem. Principalmente a partir da 3ª, 4ª aula. Eles se sentem mais seguros em dar opinião, de falar, de conversar. Vejo que a recepção é sempre muito bacana quando se trabalha com teatro. O que eu percebo, é que, como foge um pouquinho da rotina de sala de aula, muitas vezes, são atividades que envolve o ler, o investigar, que eles gostam muito (Perfil 5).*

---

<sup>17</sup> Sobre a palavra recepção, não se pretende aqui desenvolver a análise com base na Teoria do Efeito Estético (Jauss, 1979) e Histórico-Cultural (Vigotsky, 1989), mas sob a perspectiva da interação didática no ensino de literatura (Cosson, 2014).

Nesse fragmento, a técnica de leitura coletiva usada para a compreensão da linguagem teatral desperta a participação dos estudantes em querer *opinar, falar e conversar*. Como resultado, o Perfil 5 descreve que *a recepção é sempre muito bacana quando se trabalha com teatro*, como “uma das estratégias motivadoras (ou sedução) que os professores na qualidade de mediadores precisam usar para conquistar o leitor” (Cosson, 2021a, p. 143). Desse modo, é possível localizar no relato deste perfil, o despertar dos estudantes pelo gosto da leitura literária presente em seu processo de formação que pelo uso da técnica de leitura aplicada pelo professor, dá-se a entender que rompe com o fazer docente já cristalizado, de tão prazeroso que foi motivar esta leitura, como se comprova neste trecho: *O que eu percebo, é que, como foge um pouquinho da rotina de sala de aula, muitas vezes, são atividades que envolve o ler, o investigar, que eles gostam muito (Perfil 5)*.

Nas experiências contadas pelo Perfil 5, é possível depreender o papel do professor mediador da leitura, no exemplo de *Vidas Secas*, em ter proporcionado, por meio da leitura, a percepção de elementos da obra que aguçaram a emoção e o espanto dos alunos como a cena da faca (*ele lambia o sangue da faca, porque estava com fome*). Assim como, o momento comparativo da obra com a nossa realidade (*eles perceberam que a realidade do nordestino foi retratada*). Já na obra *Dom Casmurro*, chama a atenção o detalhamento didático elaborado pelo Perfil 5 para que os estudantes chegassem a compreender esta leitura que não é *tão fácil*, como diz o relato deste perfil.

*b) Em Machado de Assis, a gente sabe que não é uma leitura tão fácil de ser feita, né? Mas quando a gente traz a história de Capitu e Bentinho, então dá uma instigada neles, sabe? A curiosidade. Então, por exemplo, eu já trabalhei Júri simulado com a história de Dom Casmurro. Eu utilizei dois gêneros literários para trabalhar a leitura. E foi muito bom essa aula nessa época que a gente fez. Foi uma situação didática muito boa, porque contou com a frequência do aluno à biblioteca (Perfil 5).*

Assim, instigar a curiosidade do aluno, o júri simulado, o trabalho de leitura com outros gêneros textuais complementares são atividades mediadoras da leitura que ajudam na formação do leitor literário. Neste âmbito se encontra o papel do professor enquanto “agente da leitura” (Cosson, 2021a, p. 141). No exemplo de *Dom Casmurro*, o Perfil 5 o qualifica como uma leitura não *tão fácil* o que se parte do princípio de que “é necessário ensinar a ler textos complexos, [...] que vão além dos vocábulos já conhecidos e requerem associações imprevistas ou não programadas” (Bernardes, 2021, p. 45).

Desse modo, o Perfil 5 aponta para as consequências positivas que poderão perceber os estudantes quando inseridos em ações didáticas de leitura do texto literário.

*Desse modo, o texto literário trabalhado com essa interação a leitura amplia os horizontes do próprio aluno, porque ele está sendo o autor daquilo. Ele está lendo, ele está tentando entender, ele está participando. Ele consegue enxergar que não é só ele, é um grupo. Então, se ele pode fazer aquilo em grupo, ele consegue fazer aquilo só (Perfil 5).*

Nesse trecho, o Perfil 5 demonstra que o leitor está em processo de formação literária, porque pela participação nos eventos de leitura, busca entender o texto, enxergar o que ainda não era perceptivo a todos os participantes por meio da leitura, além de vivenciar um processo formativo que o levará para a vida, como diz o relato: *se ele pode fazer aquilo em grupo, ele consegue fazer aquilo só*. Desse modo, a ação didática de leitura do texto literário se torna um convite para o “aluno entrar nesse mundo agradável, nesse jogo da/com a linguagem, na leitura como brinquedo. [...] para ele ter o prazer de degustar o texto literário” (Sousa, 2016, p. 12).

Em seguida, o Perfil 5 relata a coparticipação da bibliotecária como incentivadora da participação do estudante em eventos na biblioteca ou ainda na criação de *fichinha de avaliação do livro* (aqui a ficha de leitura entendida como um instrumento que fornece dados para avaliar os mecanismos que articulam a prática de leitura), ações que trazem como consequência o contato do estudante com a obra como se o estudante fizesse parte de um círculo metodológico de leitura que acontece quando o professor e o bibliotecário assumem a função de provocadores da leitura numa cumplicidade que sai da aula de Língua Portuguesa para a biblioteca e vice-versa, com um único objetivo, intensificar a leitura e o contato com o texto literário favorecendo a formação do leitor de literatura. Dessa forma, o bibliotecário é também mediador da leitura como o professor, pois mediador é “animador que introduz o texto; prepara e motiva a leitura; orienta a seleção dos textos; coordena debates sobre os textos; e colabora na criação dos sentidos do texto, entre tantos outros afazeres de quem se coloca como um elo vivo entre o texto e o leitor” (Cosson, 2021a, p. 141).

Assim, os sujeitos deste perfil, em busca da formação leitora de seus estudantes, se tornam especialistas em descobrir que leitura seus estudantes gostam para ampliar o repertório de leitura, pois como relata este perfil,

*Quando o estudante tem resistência à leitura, a gente tem que descobrir, tem que ter a expertise de ver o que é que eles gostam. A gente tem que descobrir também o que*

*é que o nosso jovem hoje está querendo ler, está querendo ouvir, para poder a gente fazer isso paralelo. A gente, primeiro, “joga a iscazinha para depois a gente conseguir pescá-lo” (Perfil 5).*

Esse trecho chama a atenção porque os sujeitos deste perfil não estão tratando mais de uma educação de leitura “impositiva e meramente formal” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 38) com fins para responder ficha de leitura. É possível perceber a preocupação dos professores em compreender que tipo de leitura os estudantes gostam para melhor interagir e proporcionar novos repertórios. Essa prática docente ajuda o estudante no processo de recepção, porque ele começa a participar mostrando que tipo de leitura gosta e a discutir esta obra em grupo. O interessante nesse momento é que aquele círculo metodológico de leitura citado anteriormente amplia as atividades e o estudante se sente integrado a ele, não forçado, mas integrado a um grupo que lê, interpreta, discute e se fortalece na estratégia de ler outras obras com o mesmo rigor formativo como narra o Perfil 5:

*[...] a questão da leitura, é o que a gente vem para a escola querer aprender, se formar para usar mais. Aí ela se torna interessante porque, além de proporcionar aprendizagem, o aluno começa a interpretar. E é uma leitura de deleite. Ele vai aprender a gostar de ler, não ler para responder a uma atividade, mas para conhecer a obra, para apreciar, para envolver sentimento (Perfil 5).*

Porém, retoma o Perfil 5 sugerindo sobre como a escola deveria trabalhar o texto literário, uma preocupação que se remete à formação inicial e continuada do professor, e ao sistema educacional quando direciona a leitura apenas para fins de avaliação externa e apaga a formação da leitura literária.

*E acho que a escola deveria trabalhar nesse sentido do texto literário, não para cobrar questões de múltipla escolha, que não analisa o interior do texto em si. O professor, ele precisa ser estratégico nessa questão de colocar textos que despertem o interesse da leitura, porque há textos que são específicos pela idade deles, pelo que eles buscam. Se você coloca um texto para eles fazerem uma leitura que não seja um texto que desperte a curiosidade, eles não vão se sentir motivados para fazer a leitura (Perfil 5).*

A preocupação do Perfil 5 reconstrói a história da leitura na escola com atenção especial a que perfil de leitor está se formando, principalmente quando “as leituras escolares não são

consideradas leituras de lazer, desse modo estão ausentes do cotidiano desse leitor” (Aguiar, 2011, p. 111). Para os sujeitos deste perfil, a escola: *deveria trabalhar nesse sentido do texto literário* e o professor precisa: *colocar textos que despertem o interesse da leitura*. Essas sugestões denunciam um sistema educacional cuja formação do leitor literário é apagada (Barbosa, 2016) pelos interesses imediatistas do leitor escolar em que o professor cumpre a função de indicar obras aos estudantes de forma obrigatória (Aguiar, 2011). No entanto, poderia ser diferente, se a escola servisse de espaço de formação como avalia o Perfil 5:

*Eu avalio de uma forma muito positiva e eu acredito que o caminho é por aí mesmo porque ele tem que ter contato. Ele tem que saber o que é essa literatura que a gente tanto fala. Ele tem que ser atraído pelo texto literário. Não vai adiantar eu chegar e dizer a gente vai estudar José de Alencar, passa a biografia de José de Alencar, trabalhar o ano que ele nasceu, o ano que morreu e colocar características do romantismo no quadro. Isso não vai formar um leitor. Então eu acho muito positiva trabalhar diretamente com o texto literário (Perfil 5).*

Diante de um contexto de ensino de literatura que exige mudança de todos os ciclos de formação (inicial e continuada), o que envolve do sistema educacional o reconhecimento de se trabalhar a formação do leitor literário, o Perfil 5 aponta justamente essa necessidade que os estudos já afirmam: *Ele tem que saber o que é essa literatura que a gente tanto fala*. “Que se justifica-se pelo conhecimento que ela veicula e pelos objetivos de cidadania que permite alcançar” (Bernardes, 2021, p. 49).

Nesse sentido, quando os sujeitos deste perfil relatam: *Ele tem que ser atraído pelo texto literário*, é possível depreender que esse texto exige formação para que o contato com ele se torne uma descoberta e assim, aos outros textos, possam fluir com facilidade, por isso, “o professor, junto com seus alunos, tendo em vista o letramento literário, deve ser um pesquisador incansável da literatura como campo específico do conhecimento” (Sousa, 2016, p. 15). Então, como bem finaliza este perfil: *eu acho muito positiva trabalhar diretamente com o texto literário*. Mostra que é a partir do contato com o texto literário que se vai dirimindo os medos desta leitura e se vai entrando na magia que ele proporciona, isso, se for refletida com urgência, a forma como se pode ou deve ensinar a literatura na escola (Bernardes, 2021).

Em resumo, para desenvolver a recepção do texto literário nas aulas de literatura, os professores do Perfil 5 utilizam de técnicas de leitura por meio do texto dramático que motivam o processo de formação da leitura literária, rompendo com as práticas já cristalizadas. Neste perfil, o professor assume a função de mediador de leitura, quando proporciona o contato do

estudante com a obra e utiliza de estratégias para tornar o texto literário compreensível, ou seja, a ensinar a ler textos complexos (Bernardes, 2021).

Seguindo a mesma linha de ação para a construção do processo de leitura, o Perfil 5 descreve o agente da biblioteca como mais um mediador que colabora para o círculo metodológico de leitura. Desse modo, os animadores de leitura (professor e bibliotecário) rompem com o mecanismo de leitura impositiva (Bordini; Aguiar, 1988) e se tornam descobridores de leitura e de leitores quando abrem o círculo do livro para que o estudante também selecione, opine, interprete e discuta a obra criando uma comunidade de leitores.

Assim, o Perfil 5 se encontra numa fase de construção do paradigma da formação do leitor devido a fatores como a limitação do sistema, do currículo e da compreensão sobre a importância da formação do texto literário como uma etapa de construção do leitor. Desse modo, esses sujeitos precisam se fortalecer na formação inicial/continuada para sair da dimensão do leitor escolar preso à indicação e regulação de obras literárias com fins específicos, para entrar de forma concreta, no processo de formação do leitor literário em que a escola aparece como espaço necessário e urgente para essa aplicação.

### **3º Bloco – Atividade de leitura literária desenvolvida no NEG**

A análise construída para este bloco será desenvolvida a partir de duas categorias a saber: Categoria 4: Práticas de leitura literária desenvolvidas pelo NEG que compreende o Perfil 6 e a Categoria 5: O texto literário como instrumento de mediação no NEG que compreende o Perfil 7. A seguir, será desenvolvida a Categoria 4.

#### **Categoria 4: Práticas de leitura literária desenvolvidas no NEG**

Esta categoria, constituída pelo Perfil 6, descreve as práticas de leitura literária desenvolvidas no NEG como ação de extensão das aulas de literatura em espaço escolar do sujeito coletivo.

Este Perfil 6 (APÊNDICE I) que está relacionado às Práticas de leitura literária desenvolvidas no NEG dialoga com o Perfil 3 que trata das práticas docentes. A diferença entre eles concentra no espaço de aplicação, pois enquanto o Perfil 3 centraliza a sua prática na sala de aula de literatura, o Perfil 6 atua no Núcleo de Estudo de Gênero – NEG, enquanto espaço de extensão em que a literatura também participa.

Desse modo, a relação de algumas atividades listadas por este perfil não difere das atividades do Perfil 3, como se observa a seguir: **a) Projeto; b) Música e literatura; c) Dramatização do texto literário; d) Leitura e interpretação do texto literário; e) Literatura infantil na desconstrução de gênero; f) Roda de conversa; g) Incentivo à leitura para o Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero; h) Voz das letras i) Recital.**

No entanto, a ênfase dada ao conteúdo dessas atividades faz toda a diferença, porque o texto literário serve de mediação para a discussão de gênero, como o Perfil 6 descreve a seguir:

*a) Projeto - o resgate da mulher ao longo da literatura [...]; b) Música e literatura, em uma dessas oficinas, a gente pegou uma música que tem toda essa questão de igualdade de gênero [...]; c) Dramatização do texto literário, nesta atividade a leitura fundamenta muito, não só para o teatro, mas para o núcleo [...]; d) Leitura e interpretação do texto literário, para celebrar o Dia Internacional da Mulher [...]; e) Literatura infantil na desconstrução de gênero, para essa atividade eu usei livros infantis para trabalhar com adolescente, livros que têm uma desconstrução da princesa [...]; f) Roda de conversa, para esta atividade escolhemos a obra Eu sou Malala. g) Incentivo à leitura para o Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero, todo o trabalho é para incentivo à leitura e a produção escrita. h) Voz das letras, eu sempre procuro trabalhar com o núcleo sobre essas mulheres que escrevem ou que escreveram que não são muito vistas e sobre o que elas escrevem i) Recital de poesia - Só cordelistas, mulheres e negras. E aí também a gente já usou para um projeto, já associou a um projeto do dia da consciência negra (Perfil 6).*

Se o NEG é um espaço de discussão de gênero em função da promoção dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero no âmbito educacional (Pernambuco, 2020), depreende-se que essas práticas de leitura desenvolvidas auxiliam na dinâmica da proposta do NEG de manter a discussão de gênero no espaço escola. Os relatos dos professores em *Violência, família e escola: na busca de redes de apoio e direitos*, de Scott e Cordeiro (2009) revelam como a questão da violência contra as mulheres, crianças e jovens vem sendo enfrentada na experiência em escolas de Ensino Médio e Fundamental de Recife e Caruaru. Essa experiência mostra que mesmo com a dificuldade em inserir no currículo temas sociais e relevantes que interseccionam com gênero, devido às limitações da escola, ainda assim, a escola não pode parar de cumprir seu papel de formadora cidadã de conhecer os seus alunos e os pais de seus alunos, pois só se envolvendo com a comunidade é possível entender a forma de apoiar a comunidade escolar contra essa violência.

De acordo com o Perfil 6, a literatura parece ser uma dessas formas de intervir nas discussões de gênero no espaço escolar quando propõe que “investigue os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários [...]” (Louro, 1997, p. 124). Essa discussão se torna mais evidente no relato do Perfil 6 ao citar duas atividades que dão visibilidade à mulher escritora, como se pode constatar: **h) Voz das letras, eu sempre procuro**

*trabalhar com o núcleo sobre essas mulheres que escrevem ou que escreveram que não são muito vistas e sobre o que elas escrevem i) Recital de poesia - Só cordelistas, mulheres e negras.*

Embora o Perfil 6 não deixe claro que domínio ou formação os sujeitos deste perfil receberam para desenvolver uma prática de ensino de literatura com o viés de discussão de igualdade de gênero no espaço escolar, e em especial no NEG, infere-se que ao propor uma prática de leitura literária que desorganize o modelo de sociedade que se está, como por exemplo, leitura de *livros que têm uma desconstrução da princesa, em que ela toma outra atitude*; após a leitura de um romance, *analisar a questão do casamento, de casar tão nova, dessa imposição, do machismo.* - entre outros, necessita de um olhar atencioso do professor para os elos que os estudantes estabelecem sobre o tema. Quando se estabelece esses diálogos, percebe-se também a construção de “sistemas de significados, isto é, às maneiras como as sociedades representam o gênero” (Scott, 1995, p. 23), como são relacionados, uma vez que o núcleo é um espaço de formação e não de imposição de pensamento ou comportamento em que a literatura atua para o fator de controle social, ao contrário, “os textos literários prestam-se à educação da sensibilidade e ao amadurecimento do espírito crítico” (Bernardes, 2021, p. 43).

Ainda sobre esse ponto crítico, observa-se que as práticas de leitura literária desenvolvidas pelo Perfil 6 são processos de formação de um leitor também crítico e atento à percepção de encontrar no texto literário os desvios que acusam ou denunciam a sociedade. É o texto literário que proporciona a reflexão, o debate, instiga a percepção dos participantes que tomam do autor àquela experiência contada corroborando com o fortalecimento de temas plurais presentes no cotidiano do leitor. Para este perfil, a escola “é um espaço de formação do cidadão democrático [...] com a literatura assumindo plena e conscientemente uma posição política em favor da diversidade e da inclusão social” (Cosson, 2021a, p. 113).

Por outro lado, por mais aberto que seja o espaço de discussão do NEG, diferente da aula de literatura que segue cumprindo o currículo sistemático, ainda assim, segundo o Perfil 6, a proposta que se leva ao NEG não está distante das práticas classificatórias ou comparativas com os estilos de época da literatura como se pode ver em: *Lembro que trabalhei um texto de uma música de Emicida, que ele traz o texto do Simbolismo, o poema Ismália, que ele faz esse intertexto. Lembro que trabalhei com eles para a gente ver a diferença que ele traz da Ismália de hoje e da Ismália da época.* De modo particular, esta relação de conteúdos entre o NEG e a sala de aula de literatura até me surpreendeu, pois achava que no NEG, os temas eram mais específicos pela finalidade de lidar com gênero e sua interseccionalidade, porém ao perceber como a instituição escola é cobrada e alinhada à política de resultados, percebi em muitos

depoimentos que o professor desenvolve projetos com vista no que está sendo cobrado, por isto que algumas práticas de literatura de textos literários nos NEGs terminam se utilizando de elementos do currículo de literatura.

Este exemplo é como se ressoasse no NEG uma continuação da aula de literatura, não em sua íntegra, mas em rápidas passagens. Também não poderia deixar de ser diferente se os agentes (professor e estudantes) são os mesmos que se encontram na aula de literatura e no núcleo. Se a escola e sua sistemática quanto à cobrança para as avaliações externas são as mesmas. É natural que ressoe, porque o NEG pertence à escola e não a escola pertence ao NEG. Tem uma relação de contiguidade que embora a proposta do NEG não esteja atrelada a nenhuma disciplina, mas a um questionamento social que é a promoção dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero no âmbito educacional (Pernambuco, 2020), ainda assim, o Perfil 6 deixa transparecer que além da abertura para se trabalhar outras leituras, àquelas clássicas ainda perpassa pela proposta desenvolvida no NEG.

Nesse âmbito, talvez pela relevância da temática, não se percebe um Perfil duvidoso ou temeroso quanto à aplicação de uma prática de leitura literária com a discussão de gênero, pelo contrário, os relatos descrevem experiências significativas de letramento literário que envolvem e conduzem os estudantes ao protagonismo. Como na primeira aproximação o levantamento apontou que a participação do professor no NEG como mediador é uma prática exercida voluntariamente, percebe-se que os mediadores de leitura, os professores de literatura, são criadores de suas práticas. Se há necessidade de uma política de formação do professor que direcione para esse grupo de participantes, isso não resta dúvida, mas o valor maior é a contribuição que esses mediadores estão dando para a formação de leitores literários voltados para um tema específico como a promoção dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero na escola como política de Estado. A prova dessa ação se encontra no relato do Perfil 6 ao citar a atividade G

*g) Incentivo à leitura para o Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero, todo o trabalho é para o incentivo à leitura e a produção escrita. Os textos trabalhados são focados na questão de social de gênero, de identidade de gênero. A gente trabalha com tertúlias dialógicas. O aluno vai, tem os grupos específicos, e aí lê, faz uma leitura de uma obra, e aí depois tem a roda de conversa para que compartilhar todo aquele conhecimento. E, fora isso, também tem a parte teatral, que aí faz, dependendo se for viável, ela também faz esse trabalho de apresentação da obra literária mediante o teatro. A gente vê a questão do preconceito racial, do preconceito religioso, do preconceito de gênero. Então, ela pega textos que são focados nesse ponto (Perfil 6).*

O relato da atividade G mostra o caminho percorrido pelo estudante para se chegar à escrita do texto final que vai concorrer ao Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero coordenado pela Secretaria da Mulher de Pernambuco com edição anual. Como diz o Perfil 6: *Os textos trabalhados são focados na questão de social de gênero, de identidade de gênero.* Uma ação que não forma apenas leitores, mas cidadãos críticos e participativos que debatem diferentes preconceitos, como cita este perfil, dentre eles: *a questão do preconceito racial, do preconceito religioso, do preconceito de gênero* através do texto literário. A participação do prêmio não encerra as atividades do NEG, pois o prêmio é mais uma atividade que a escola se propõe em participar que inclusive se soma às de redação do ENEM. (Aqui abro um parêntese para relatar a alegria dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio por ter realizado a prova de redação do ENEM, em 2015, com repertório embasado, pois o tema foi “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”).

Em síntese, o Perfil 6 descreve um professor cujas práticas de leitura literária desenvolvidas no NEG servem de mediação para a discussão de gênero no espaço escolar. Por esse relato, compreende-se que ao se propor a discussão de gênero mediada pelo texto literário no NEG, as práticas de leitura ali realizadas tendem a assumir a dimensão política de questionadora da sociedade com traços do paradigma social-identitário.

Neste Perfil, a intenção das práticas de leitura literária é sensibilizar o leitor a uma percepção crítica sobre o tema: a promoção dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero na escola. Assim, a literatura, por assumir a dimensão de retratar a sociedade de forma contextualizada pela perspectiva de um autor, abre esse espaço para a discussão.

Conforme este Perfil, é possível perceber que o NEG recebe influência do currículo escolar, delimitando algumas práticas de leitura desse núcleo, no momento em que é visto como continuação da aula de literatura reproduzindo os autores e textos já consagrados na literatura, mesmo que trabalhados de forma indireta. Depois, o destaque ao voluntariado é marcado pelo relato quando os mediadores de leitura contribuem para formação de leitores literários, mesmo sem formação continuada específica, criando percursos de leitura e motivando o jovem para o protagonismo.

#### **Categoria 5:** O texto literário para além da escola

Esta categoria, constituída pelo Perfil 7, descreve o texto literário como instrumento de mediação das práticas que acontecem no NEG e na vida do jovem.

No relato deste Perfil 7 (APÊNDICE J), o texto literário é um instrumento que integra a discussão e a participação dos envolvidos no NEG e por ser uma leitura mais densa, por relacionar o objeto gênero como categoria de análise (Scott, 1995) com outro tema que intersecciona, exige um processo de formação para desvendar o sentido do texto, como descreve este perfil:

*[...]Ele é um instrumento, uma ferramenta para a gente acessar as discussões. [...]Geralmente não são leituras simples, são leituras complexas. [...] Eu acho que, a partir do momento que a gente faz a leitura, a gente tem mais poder, porque o conhecimento lhe dá esse poder, e aí eu percebo isso, o trabalho que a gente faz no núcleo, vai levando adiante pessoas mais fortes, um jovem mais preparado para estar na sociedade, lutando pelos seus direitos, para defender a todos (Perfil 7).*

Conforme o fragmento apresentado, os sujeitos deste perfil encontram no texto literário o recurso didático, como diz o relato - *uma ferramenta para a gente acessar as discussões* - que pode trazer ao NEG uma alternativa de discutir e aprofundar as relações interpessoais e analisar as questões de gênero. Porém, já relembra este perfil que *são leituras complexas*, o que se desprende que precise de conhecimento específico (Weber, 2009) para chegar à compreensão dessa leitura.

Desse modo, o Perfil 7 relata que: *Eu acho que, a partir do momento que a gente faz a leitura, a gente tem mais poder, porque o conhecimento lhe dá esse poder*. Infere-se que estes sujeitos se sentem mais encorajados, porque o processo de leitura que executaram pode proporcionar mais conhecimento e, portanto, encontram-se fortalecidos. Se a discussão de gênero perpassa pela análise de poder (Scott, 1995; Butler, 2003), neste contexto se traz o relato do empoderamento a partir da leitura, que também é uma análise de poder se apropriar dela para conhecer, formar-se enquanto pessoa e lutar pelos seus direitos.

Em seguida, o Perfil 7 apresenta o descaso da educação pública em criar política como os NEG's e não ter acompanhamento especializado.

*Infelizmente, eu planejo as atividades do NEG só. Eu botei as ideias ali sem perguntar a um colega ou outra pessoa, porque eu não tenho realmente uma formação para isso, um embasamento teórico, um tutor [...] só para fazer essa discussão de gênero, então eu acho que é um trabalho que ainda deveria ser mais aprofundado trazer outras figuras, discussões mais densas para o núcleo para a formação desses meninos e meninas (Perfil 7).*

Nesse trecho, o Perfil 7 deixa transparecer as dificuldades de se manter um núcleo, pois além de o professor ser voluntário e atuar sem carga horária, ele executa a sua prática sozinho, sem ter ao menos um tutor que possa acompanhar os alunos. Essa situação parece contraditória diante do sistema educacional e dos índices de violência contra a mulher no estado de Pernambuco, pois se o NEG é parte da escola e apoiado pela Secretaria da Mulher, oficialmente faz parte do sistema educacional e precisaria ser reconhecido enquanto entidade que naturalmente precisa de apoio quer seja em formação continuada, quer seja em articulação e valorização pela comunidade escolar ou de outra forma. No entanto, o que se observa é o não “questionar as relações de poder que condicionam e limitam as possibilidades dialógicas” (Butler, 2003, p. 35), para manter o estado de desigualdade de gênero através do sucateamento da educação. Este contexto se coaduna com as pesquisas de Parry Scott e Rosineide Cordeiro, quando afirmam que se “as violências permeiam as escolas, resta seguir caminhos que aparentam ser antagônicos, mas que são inseparáveis, pois se trata de uma busca comum de cidadania e direitos, de moralidade, de ética e de respeito” (Scott; Cordeiro, 2009, p. 167). Para esses autores, se a escola se encontra fragilizada diante de sua manutenção, isso não é motivo de não resistir quando ela (a escola) clama por ajuda. Segundo os pesquisadores, são as redes de ajuda em parceria com entidades organizadas que podem superar as limitações que se encontram na escola.

Embora essa realidade apresentada por este perfil denuncie a dificuldade encontrada pelos participantes do NEG para mantê-lo ativo, no próximo segmento se encontram relatos que especifica o NEG como um espaço de descoberta da leitura literária.

*No entanto, os participantes do NEG reagem muito bem na forma de querer interpretar, de querer entender, de tirar dúvidas. Eu tenho alunos aqui que chegam e diz - Você já viu esse livro? - Eu não entendi isso aqui, não. - O outro está vendo dessa forma, aí começa uma discussão de interpretações diferentes. Eu achei muito interessante. E pretendo fazer outras vezes. Os alunos gostaram. O contexto ali não foi distante da realidade. E é uma leitura legal, diferente do que eles costumam ler em sala de aula, que eles não conheciam. Então, achei muito interessante trabalhar não só textos informativos, mas textos literários também, no NEG (Perfil 7).*

O relato apresentado por este perfil descreve que no NEG se *trabalha não só textos informativos, mas textos literários também*. Essa afirmação reforça aquela ideia já apresentada de círculo metodológico de leitura literária como um outro espaço na escola que se promove a leitura literária, além da aula de literatura, através do compartilhamento de obras, da

socialização dos intertextos e das diversas interpretações, como relata o Perfil 7: *Eu tenho alunos aqui que chegam e diz - Você já viu esse livro? - Eu não entendi isso aqui, não. - O outro está vendo dessa forma, aí começa uma discussão de interpretações diferentes. Eu achei muito interessante. Assim, “é desafiador criar espaços para esse tipo de experiência de leitura quando os currículos escolares ou as avaliações externas acabam por definir práticas que podem desembocar na superficialidade, o que contraria o trabalho de promoção do letramento literário”* (Barbosa, 2011, p. 164).

Outro elemento importante apresentado por este perfil diz respeito à liberdade em explorar o texto literário no NEG que na sala de aula não tem devido à programação a ser cumprida para que o aluno participe das avaliações externas como se observa no trecho a seguir:

*Percebo que no NEG a gente tem maior liberdade em explorar o texto, porque a gente não fica amarrado ao currículo. Parece que a sala de aula tem uma certa rigidez, em trabalhar o programa, não é? Existe uma cobrança na sala de aula. E mesmo que o tempo de aplicação seja maior, porque ali o professor tem mais tempo de trabalhar várias aulas, no NEG é mais dinâmico, eles se sentem mais à vontade, porque não existe uma cobrança. Eles estão ali lendo, refletindo, por livre e espontânea vontade. Já que se dispuseram a participar do NEG. São eles quem dizem: - vamos fazer desse jeito, professora, vamos fazer assim. Eles se envolvem na ação. Tem um protagonismo que está nascendo ali, primeiro, porque são os alunos oferecendo, então isso tem um outro peso, quando um aluno oferece a outro aluno, porque vem de outro lugar de acesso, de coisas que eu nem conheço, na verdade (Perfil 7).*

Conforme o relato, o Perfil 7 encontra no NEG o espaço de inclusão em que se sente protagonista ao oferecer leitura e situações de leitura que favoreçam o crescimento dele, enquanto estudante e participante do núcleo. É possível perceber que o fato de *não existir uma cobrança. Eles estão ali lendo, refletindo, por livre e espontânea vontade*, um processo mais efetivo de contato com a obra é estabelecido, sem a rigidez de apresentar um resultado para a nota, mas de melhorar essa capacidade de ler, por isso, vale a pena travar essa batalha para que o estudante leia devagar e com atenção, mesmo sabendo que é um processo diferente do que já está acostumado, porque está criando o seu processo formativo de leitura (Bernardes, 2021).

Nesse âmbito, o Perfil 7 aponta para uma leitura que está além da escola e que rompe com as escolhas feitas por essa instituição, como se o NEG impulsionasse para um olhar ao entorno do leitor se voltando para o confronto com o mundo, presente no seguinte trecho:

*Essas literaturas que eles leem são coisas que eu não leio. E aí esse processo naturaliza melhor as dissidências sexuais mesmo, como a gente pode lidar com esses lugares, esses modos de ser na sociedade (Perfil 7).*

Esse trecho marca o sentido da literatura na vida do estudante. O perfil 7 descreve o ato de ler e o que esse ato devolve ao estudante como resultado desta leitura do texto literário, quando “ler talvez sirva antes de tudo para elaborar sentido, dar forma a sua experiência (Petit, 2019, p. 43). Então, é possível perceber que através da leitura, leitor e NEG se identificam pela proposta de discutir temas relevantes na sociedade que trazem crescimento pessoal e também coletivo aos participantes do núcleo, como em: *daí isso vai ampliando. Depois, porque começa dentro de um grupo, são alunos que se identificam como LGBTQIAPN+ ou vivenciam a violência de gênero. Outros alunos que não estão dentro desse grupo também começam a se interessar e assim, começam a multiplicar e a diversificar a leitura e o posicionamento na sociedade heteronormativa.*

Em outro momento, o Perfil 7 descreve que encontrou estudantes lendo pela escola, como em: *encontrei outros alunos que eu nem esperava, que nem são tão leitores, lendo esses livros pela escola, porque eu sabia que eles só liam histórias em quadrinho e agora liam outros gêneros textuais, eu achei bem legal.* Esse ato surpresa de encontrar estudantes que não liam o texto literário e agora o faz soa como se a escola não tivesse despertado esse interesse, ou seja, mesmo com a diversidade de texto trabalhado pelo professor de Língua Portuguesa, como sempre é exigido a cobrança de uma atividade, não ajudou a despertar o leitor para degustar da leitura literária e assim multiplicar esse gosto.

Assim, é possível compreender, de acordo com estes sujeitos, que quando o NEG se propõe a compartilhar leituras e discussões espontâneas faz com que o estudante e o professor se tornem protagonistas daquele espaço por intermédio da leitura. Logo, uma reação em cadeia surge, porque começa a multiplicar e a diversificar a leitura no espaço escolar, pois, para assegurar a formação escolar do leitor jovem, “devem-se criar, na escola, espaços de escolha e leitura mais espontâneas, num movimento que busque enfrentar o que a “escolarização” da literatura possa ter de mais prejudicial” (Barbosa, 2011, p. 165).

Diante do relato deste perfil, quando ele descreve, no início, que o texto literário *é instrumento que movimenta essa dinâmica na hora do debate*, depreende-se que para o estudante se apropriar desse conteúdo, “o aluno necessita de recorrer a um vocabulário alargado e a estruturas de comunicação que não fazem parte do uso corrente” (Bernardes, 2021, p. 49), neste sentido se explica o motivo de se ensinar literatura que “não é só formar leitores hábeis,

mas leitores “encantados” pela leitura, leitores que aprenderão a ler e a gostar de ler” (Barbosa, 2011, p. 164).

Depois, seguindo esse mesmo raciocínio de texto como instrumento, o Perfil 7 aponta para as descobertas das sensações que esse texto pode despertar, ao relatar que:

*E eu percebo nesses encontros do núcleo, que existe essa coisa do medo, de silenciar mesmo, e com isso essas provocações que, num momento, eu faço com o texto literário, que não só foi com o texto de Malala, teve outros textos que a gente trabalhou, que a gente percebe o medo, aquela coisa de não contar, mas que a gente vai trabalhando como educador, como formador, para a gente acabar com isso aí. O educador está para isso, está a serviço disso (Perfil 7).*

Esse relato aponta que o texto literário, além de ser um instrumento que motiva o debate no NEG, perpassa pela vida de cada participante, dialogando com as vivências ora violentas, ora abusivas, ora castradas dos participantes. Na experiência relatada por este perfil quando diz: *com isso, essas provocações que, num momento eu faço com o texto literário*, deixa transparecer que é através do contexto situado naquele texto que o estudante se transporta para aquela situação, porque “ler também permite aventurar-se no outro, explorá-lo, apaziguar sua estranheza” (Petit, 2019, p. 54), para poder abrir seu mundo de medo e apaziguar seu espírito por perceber que essa dor é a dor que inspira mudança.

Resumindo, o professor deste perfil 7 compreende o texto literário como um instrumento que integra a discussão e a participação no NEG, porém deixa claro a necessidade de se ter formação para melhor compreender o mecanismo de explorar o texto literário e também o texto teórico. De acordo com o relato, ao obter esse conhecimento sobre o texto, o leitor se torna encorajado a desvendar outro, porque dominar a leitura também é uma ação de poder pela articulação de contexto, sentimento e conhecimento que ela promove.

Embora os relatos apontem as dificuldades encontradas na mediação do NEG, o professor descreve 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.

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, no âmbito de provocar

essa leitura, do que a disciplina Língua Portuguesa onde 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 da escola.

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, a escola ignora o processo da formação do leitor literário por meio do uso de práticas que provavelmente conduzam os sujeitos 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. Quanto à prática de leitura com uso do texto literário é possível entender quatro processos:

- a) a primeira, 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) a segunda, 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) a terceira, 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 NEG.

### 6.3 AS PRÁTICAS DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO NEG – TERCEIRA APROXIMAÇÃO

Nesta terceira aproximação discutimos os dados coletados na observação direta de uma prática com uso do texto literário em um Núcleo de Estudo de Gênero e Enfrentamento da

Violência contra a Mulher de uma escola pública de Pernambuco. Desse modo, esta terceira fase de análise se constitui de vivências descritas nas seções a seguir, porém, antes de iniciá-las vamos conhecer o contexto escolar em que o NEG está situado.

### 6.3.1 O NEG da escola e o Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero – Contexto escolar

A estratégia usada pela escola Desafio<sup>18</sup> para discutir gênero consiste em reuniões mensais usando o horário comum a toda a escola chamado de Estudo Orientado. Neste horário, os alunos saem da sala, sem prejuízo à programação de estudo e se direcionam à biblioteca da escola para se encontrar enquanto NEG.

É importante destacar que essa escola, mesmo com dificuldade em manter o NEG em funcionamento, registra no Projeto político-pedagógico atividades como a Semana da Mulher no mês de março e a articulação de toda a escola para o Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero. Esse prêmio, como já mencionado no capítulo 3, tem por objetivo estimular e fortalecer a produção crítica de conhecimentos sobre relações de gênero, contribuindo para a promoção dos direitos das mulheres em sua diversidade, por meio de produção de textos, pesquisas, estudos e projetos que busquem contemplar as dimensões de classe social, raça, etnia, geração e orientação sexual das mulheres em Pernambuco. Vê-se que essas duas atividades citadas ainda demarcam na programação do NEG o cultivo do eventismo (Rosa, 2019).

No ano de 2023, o edital que regula a premiação (Edital da FACEPE 08/2023) foi lançado em setembro, como se verifica na Figura 8, com uma lista de 18 temas<sup>19</sup> para serem desenvolvidos em atividades de formação de repertório para a construção da produção textual.

### Figura 8 – Lançamento do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero – ano XIII

---

<sup>18</sup> Nome fictício. O motivo deste nome - Desafio - está associado ao compromisso desta escola em manter um NEG como organização que busca formar novos jovens com pensamento antimachista.

<sup>19</sup> Art. 4º. O Prêmio abordará exclusivamente os seguintes temas: a) Violência de gênero contra as mulheres nos espaços doméstico e público; b) Gênero e educação; c) Gênero e ciência; d) Inserção das mulheres nos espaços de poder; e) Gênero e políticas públicas; f) Gênero, trabalho e empreendedorismo; g) Gênero e saúde; h) Gênero e geração; i) Direitos sexuais e reprodutivos das mulheres; j) Gênero e diversidade sexual; k) Gênero e raça; l) Gênero e etnia; m) Gênero e mídia; n) Gênero e expressões culturais e artísticas; o) Gênero e meio ambiente; p) As relações de gênero no âmbito rural; q) As relações de gênero na pesca artesanal; r) Gênero e práticas esportivas (PERNAMBUCO, 2023).



Fonte: FACEPE, 2023.

A observação ocorreu no dia 07 de novembro de 2023 e a atividade relacionada ao Prêmio foi uma prática de leitura direcionada para dois temas listados no edital: k) Gênero e raça e l) Gênero e etnia, que usou como material o conto “Ayoluwa, a alegria de nosso povo” de Conceição Evaristo e a história infantojuvenil “Da minha janela” de Otávio Júnior. No momento desta observação, estavam presentes a professora/coordenadora da atividade do mês e 40 participantes de diferentes salas. A dinâmica aplicada no desenvolvimento da leitura e a recepção dos textos pelos estudantes serão objeto de análise das seções a seguir que receberão o nome de *vivência*.

### 6.3.2 Análise da dinâmica de aplicação da prática de leitura na reunião do NEG – 1ª vivência

Esta primeira vivência analisa dados da observação direta registrados no diário de campo e corresponde à descrição do comportamento dos sujeitos diante da recepção da oficina de prática de leitura. Antes da aplicação da prática de leitura na reunião do NEG é importante citar a recepção enquanto pesquisador pela gestão da escola e depois pela professora/coordenadora da atividade. O gestor se mostrou acolhedor e solicitou informações sobre o objetivo da pesquisa e a forma de divulgação dos dados. Após esclarecido conforme orientação do Conselho de Ética da UFPB, ele advertiu que no dia seguinte, momento de gravação do grupo focal, só poderia realizar a atividade no horário até às 9h para não atrapalhar a aplicação dos testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avalia Língua Portuguesa e Matemática dos anos finais, neste caso, do 3º ano do Ensino Médio. Dessa forma,

como é uma avaliação de larga escala, a escola estava mobilizada para receber a equipe de aplicadores para a realização dos testes de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse cenário de uma escola avaliada, foi importante perceber a aflição do gestor para que tudo estivesse no controle, pois as escolas e os professores correm o risco de lhes serem atribuídas responsabilidades e exigidos resultados sem que lhes tenham sido dadas condições para a sua concretização (Marinho; Leite; Fernandes, 2019). Especialmente, quando a prova é de leitura e compreensão de texto, porque em geral os alunos enfrentam dificuldades em realizar o processo de leitura. Aqui já se observa que a atenção dada ao NEG é depois do compromisso com as avaliações externas, ou seja, como instituição a serviço do sistema em vigor, reproduzindo as desigualdades e reforçando as diferenças (Weber, 2009).

Depois do contato com o gestor, a professora e coordenadora da atividade do NEG já esperava a minha chegada. Direcionei-me para o espaço do NEG na biblioteca, onde há uma parede com o nome do Núcleo<sup>20</sup> e cartazes com exposição de atividades e pinturas produzidas pelos alunos, além de uma estante com livros sobre discussão de gênero adquiridos com fomentos de participação em prêmios e convênios com fundações como a FACEPE. Cumpre mencionar aqui o apoio dado pela bibliotecária ao NEG, o que favorece sua existência quanto espaço e acolhida na escola.

Ao tocar a sineta do intervalo, os estudantes chegaram com alegria, alguns abraçados, outros na algazarra, parecia a continuação do intervalo. Alguns chegaram atrasados, mas entraram, dando a perceber que no NEG a regra maior era se chegar para discutir o tema.

Depois de todos sentados em círculo e pelo chão numa roda de conversa, a professora/coordenadora deu boas-vindas e anunciou o objetivo do encontro que era fortalecer todos para participar do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero. Em seguida, apresentou duas palavras para motivar o debate (nascer e esperar). As palavras foram apresentadas aos estudantes oralmente e neste momento a professora pediu para que eles refletissem o que elas significavam. Assim, alguns estudantes puderam explicar o significado enquanto outros complementaram o sentido exposto pelo colega e expuseram exemplos de cada palavra-chave. No final, a professora/coordenadora junto com os alunos fez um apanhado de significados de forma que conduziu para uma relação entre elas, pois segundo os participantes o “ato de nascer gera a esperança”. Nesta primeira parte, mesmo rápida e sem nenhum contato com a leitura do

---

<sup>20</sup> Todo NEG dedica o nome do Núcleo a uma pessoa que contribuiu na luta social pelo enfrentamento da violência contra a mulher ou sobre o estudo de gênero.

texto, pode-se dizer que foi feita uma motivação para a leitura e que essa motivação se mostrou adequada porque o grupo participou ativamente da dinâmica, ou seja, essa motivação preparou o leitor para receber o texto, mas não silenciou nem o texto nem o leitor (Cosson, 2014).

Em seguida, veio a leitura do texto literário e como bem cita Louichon, “falar de leitura literária é falar da escola e do que nela acontece em termos de práticas, de alunos, de professores” (Louichon, 2020, p. 32), pois é analisando como essa leitura literária acontece neste campo que se tem uma avaliação sobre como ela é compreendida pelos seus sujeitos. Assim, a professora distribuiu o primeiro texto literário que usou o conto “Ayoluwa, a alegria de nosso povo”, de Conceição Evaristo. Antes da leitura do texto, ela perguntou se os alunos conheciam a autora ou sabiam algo sobre ela. Não havendo respondente, a professora leu a biografia da autora e deu ênfase em ser “uma escritora mulher e negra”. Logo após, explicou a dinâmica da leitura compartilhada em que os alunos leriam de período a período todo o conto.

Para mim, este momento foi marcante, pois percebi que ao chamar a atenção de “uma mulher escritora e negra”, sentia no impulso da professora o desejo de dizer que ela, sendo mulher e negra também escrevia, uma chamada para duas palavras que Lélia Gonzales explica a partir de sua luta social, a noção de *consciência* que segundo a autora significa o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação e o outro a *memória*, entendida como o não-saber que conhece esse lugar da verdade que se estrutura como ficção (Gonzales, 1984). Isto para explicar que, o que a consciência exclui a memória inclui, ou seja, o lugar da consciência nesta sociedade é o da dominação que desconhece que a mulher negra existe, porém ela resiste, de fato, na memória, mesmo que seja ficção, pois não há reconhecimento da sociedade, mas é uma verdade em sua memória.

Trazendo esta situação para o encontro do NEG, a explicação de Gonzales dialogava perfeitamente com a apresentação feita pela professora sobre Conceição Evaristo, uma vez que Evaristo, em sua obra, mostrava a resistência de sua trajetória de vida para revelar, por meio da memória, da literatura que ela existe.

No momento de iniciar a leitura, é possível perceber que a professora provocou a turma para que todos lessem, de fato, foi observado que quase todos participaram da leitura, pois o conto longo proporcionou que todos tivessem essa interação. O relato aponta também para o contato do estudante com a leitura do texto literário - *Eles fizeram uma leitura compartilhada do conto, que foi muito bonita. Um foi puxando o período do outro, e eles foram lendo e se empolgando [...] – (diário de campo)*. Esse primeiro contato aponta para duas questões, a primeira, a descoberta do texto, a empolgação que as duas palavras-chave dadas na motivação,

deram condição de continuar o desejo de descobrir o sentido do texto, porém a magia da leitura compartilhada quase foi interrompida porque o contato com o texto literário não foi previamente oferecido, logo foram percebidas leituras titubeadas, fragmentadas, sem entonação e muitas vezes sem compreensão devido à lentidão de esperar pelo outro para acompanhar a leitura oral. Faltou esse contato primeiro do estudante com o texto que prejudicou parcialmente o conhecimento por ele apresentado - *eu achei que eles iriam se perder ali no sentido do texto, mas, ao final, eles sabiam falar de cada parte dele, porque eles se envolveram realmente com a leitura, [...] – (diário de campo).*

Afirma-se, parcialmente prejudicado, porque a mediação do professor foi intensa ao ponto de retomar a compreensão na segunda leitura para que ela não ficasse vazia e se perdesse. Nos estudos de Cosson, o autor orienta que o tempo de leitura precisa ter um limite certo, ele não pode ser tão curto a ponto de deixar uma parte dos alunos sem conhecimento do texto, nem tão longo que leve à dispersão da leitura (Cosson, 2014), mas precisa acontecer, pois é esse contato primeiro que será marcante na relação com outros textos e outras vozes que compartilham esse discurso. Quando isso não acontece, perde-se a interpretação do texto e a ênfase recai sobre a busca por repertório que é o objetivo dessa oficina de leitura para fortalecer a produção textual dos estudantes no Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero.

Essa prática escolar de leitura confirma o que Barbosa classifica de “simulação da leitura do texto literário” (Barbosa, 2011, p. 154), pelo fato de os estudantes praticarem a leitura de forma mecânica, sem compreensão, simulando-a apenas, pois não foi permitido, logo antes, a construção subjetiva em que a leitura pressupõe um trabalho interpretativo intenso do leitor (Barbosa, 2011), em que a imaginação é ativada e o estudante cria a sua interpretação sobre algo que pode compartilhar e aprender com o compartilhamento dos outros.

Enquanto experiência de um trabalho coletivo no Núcleo, a intenção da professora em compartilhar a leitura foi válida. Isso trouxe algo motivador que são os alunos quererem ler, pois tinham ali vários períodos, várias oportunidades de leitura pela densidade do texto. Porém, sobre a estratégia equivocada do professor, deveria ter enviado o texto para casa a fim de que todos tivessem esse primeiro contato, pois quando o texto é extenso, o ideal é que a primeira leitura (leitura de reconhecimento) seja feita fora da sala de aula (Cosson, 2014).

Após a leitura compartilhada, iniciou-se o momento da leitura por parágrafo elaborando a reconstrução do texto por meio de perguntas. Nessa segunda estratégia utilizada, a professora lançava perguntas orais de compreensão de determinado parágrafo e os alunos, apoiados no texto, respondiam ora tomando partes do texto como referência, ora refletindo suas vidas, ora

fazendo comparação entre elementos do texto e as relações sociais de temas polêmicos como a participação da mulher na sociedade, na família, a mulher negra e os entraves na vida pública quanto a emprego, reconhecimento e direitos iguais. Aquele momento pareceu familiar a uma aula de leitura da sala de aula em que alguém mediava o debate que acontecia sobre um tema específico que era gênero e etnia, e gênero e raça (temas do Prêmio). Com essa estratégia, foi possível entender que o texto literário foi usado mais em função do NEG e em especial para a formação de repertório para a construção de produção de texto do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero do que para a experiência do texto literário, cujo contato com ele permite justamente o incremento dessa competência leitora (Bernardes, 2021).

Depois de os estudantes identificarem respostas no texto, refletirem e relacionarem aspectos da temática gênero, raça e etnia, a professora fez a conclusão da ideia do texto reforçando pontos citados pelos estudantes e passou para o trabalho com o segundo texto. Neste momento de fechamento, foi possível perceber o jogo intencional da professora em integrar elementos das falas dos estudantes para concluir o sentido do texto, reforçando a ideia de uma construção coletiva da ideia principal do texto.

A próxima atividade consistiu na leitura da história infantojuvenil “Da minha janela” de Otávio Júnior que a professora relacionou com o tema do primeiro texto. Primeiro, ela chamou a atenção de todos os estudantes antes de iniciar a apresentação, solicitando que eles buscassem interpretar as imagens, porque se tratava de um texto com linguagem verbal e não verbal que iria ser apresentado por meio de *slide*. Em seguida, explicou que o objetivo deste texto era perceber o valor das coisas, de nossas origens e de nossa cultura. Depois, ela passou *slide* por *slide*, em um total de 46 *slides*, em que ora ela lia e ora compartilhava a leitura, mas sempre parava para fazer perguntas aos alunos sobre as imagens e que significado elas traziam.

Essa narrativa foi apresentada aos estudantes sempre fazendo um diálogo com o texto de Conceição Evaristo (texto 1). Desse modo, foi possível depreender que o texto 2, ao passo que o estudante ia fluindo na leitura, unindo texto a imagem, o jogo de sentido era construído. Em seguida, cada participante apontava a sua interpretação em relação ao contexto - *e eles também vão construindo a percepção deles de que eles podem mais, diante da comunidade deles, do repertório deles e do conhecimento de mundo que eles têm* – (diário de campo). Esse momento foi decisivo para relacionar aspectos entre os dois textos como, por exemplo, a comunidade (texto 1) e a favela (texto 2) que pelo contexto apresentado, traziam elementos de diferença e de igualdade quanto à contextualização histórica, à presentificadora, à crítica e à temática (Cosson, 2014). Um rico momento para entender a colonialidade do poder marcada

sob a hegemonia da branquitude e da Europa (Santos; Santana, 2022), atuando na desigualdade social, assim como a desconstrução dessa colonialidade ou a descolonialidade no momento em que a memória presente no texto de Conceição Evaristo valoriza a ancestralidade da *comunidade* e no texto de Otávio Júnior, a *favela* assume o espaço de vida/mundo de onde tudo ele via a partir de seu mundo.

Nesse momento, os estudantes respondiam espontaneamente associando formas e cores a pequenas frases que faziam referência ao personagem e à forma que ele via de sua janela. Assim, ele relatava o cotidiano dele com alegria e tristeza, então havia cores que expressavam alegria, logo, eram cores vivas e as cores cinza, preta e branca, traziam a expressão de morte, droga, tiros, simbolizando a tristeza.

Esse momento foi valioso para os estudantes, pois eles estavam diante de um texto que oportunizava a participação e a interpretação por meio das imagens e cores no tempo da leitura, o que não ocorreu com o primeiro. Embora se perceba a distância entre os dois textos (conto e história infantojuvenil), o conto - uma narrativa, neste contexto, em primeira pessoa, com construção de uma personalidade própria e vivência individual de uma protagonista, trata de questões sociais e existenciais na vida da autora além de ajustar o seu interesse na população afro-brasileira (Gomes *apud* Evaristo, 2016, p. 9-10) -; a história infantojuvenil - uma narrativa, neste caso, constituída de textos não-narrativos e uso de recursos não verbais que “são usados para complementar [...] para incluir a participação do leitor na construção da obra” (Colomer, 2003, p. 317) -, foi justamente no texto infantojuvenil que mais se percebeu a participação do estudante, pois a linguagem lúdica com recursos não verbais, o nível de compreensão mais fácil do texto e o conteúdo abordado na história infantojuvenil fez com que tivesse maior aceitação pelos estudantes. Quanto à estratégia da professora em usar imagem como apoio de leitura como se o aluno do Ensino Médio fosse aluno do Ensino Fundamental, mostrou que ela favoreceu, primeiro, a discussão do tema e a relação intertextual, depois, a rapidez em vivenciar mais um tema da lista de temas do Prêmio Naíde Teodósio, não havendo, portanto, registro de nenhuma resistência a qualquer dos textos.

Portanto, com base nos dados registrados, é importante citar que essa forma de explorar a relação textual a partir da leitura é a maneira de conduzir o leitor à descoberta mais minuciosa de cada texto. No primeiro texto, o leitor visualizava separado o objeto de leitura, como mapear o que não conhece, descobrir por meio do compartilhamento da leitura o que ele não sabe e trabalhar na busca de construir sentido. Depois, usando da mesma estratégia para o segundo texto, ele amplia o conhecimento ao comparar aspectos imagéticos e/ou discursivos geradores

de sentido. No exemplo que se viu, depois de trabalhar os aspectos discursivos do primeiro texto chegou ao momento de associar aos aspectos imagéticos do segundo texto, pois os desenhos da história infantojuvenil falavam por si, assim, é preciso compreender que o literário dialoga com os outros textos e é esse diálogo que tece a nossa cultura (Cosson, 2014).

Em seguida, houve um debate com a turma para ficar mais claro a relação entre os dois textos. A professora se apoiou primeiro nas palavras-chave (nascer e esperar) e pediu que os estudantes relacionassem para que texto elas se referiam e por quê. Logo, os estudantes relacionaram o “nascer” para o de Conceição Evaristo, porque, segundo eles, se tratava do nascer outra vez valorizando as tradições culturais e a história de vida familiar e o “esperar” ao de Otávio Júnior, porque o personagem via que por meio da leitura (a leitura é 10 – frase do texto) e da escola havia a esperança de transformar a si próprio e o mundo sem perder o valor da sua origem na favela que era o que ele via e respeitava como sua casa e sua história. Desse modo, a interdiscursividade conduzida pela professora fez com que os estudantes fossem capazes de relacionar os dois textos, por meio da prática interpretativa (Cosson, 2022), e em seguida verbalizassem palavras-síntese. Então, algumas palavras foram verbalizadas como: valorização, cultura, identidade, história de vida, leitura e transformação. Esse conjunto de palavras para o contexto do NEG foram marcantes para mostrar que aquele grupo almejava a um outro espaço social que valorizasse cada um pelo seu jeito de ser, pois “no momento, porém, em que se começa a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo Ser Mais” (Freire, 1987, p. 21).

Essa busca pelo Ser Mais, expressão que traz a ideia de lutar pela humanização, perpassa os ideais de luta do texto de Conceição Evaristo, quando ao reconhecer sua origem, conduz todos a buscar Ser Mais diante de uma sociedade muitas vezes desumana. Assim como, perpassa o texto de Otávio Júnior, que encontra na leitura e na escola a possível transformação das visões que ele via da janela. Transformação essa que, pelo depoimento dos estudantes, deixa implícito o sonho de uma sociedade mais humana, que respeita a todos. Não obstante o sucesso didático da leitura realizada, ficou evidente que os dois textos literários trabalhados exploraram essencialmente a temática, ou seja, foram usados como instrumentos para discutir um tema, explorar a relação de gênero/raça/etnia, como uma prática similar da aula de literatura ou de outra disciplina do currículo que explora o texto para falar de um determinado conteúdo.

Em síntese, o NEG é um espaço de acolhimento para a discussão de gênero e que não resta dúvida de sua função social em contribuir para quebrar o silêncio da violência de gênero e contra a mulher assim como em sua interseccionalidade. No que se refere ao objeto desta

pesquisa que são as práticas de letramento literário, a observação direta deste evento mostrou que o NEG é um espaço específico de discussão de gênero que didatiza a leitura do texto literário com este fim e para criar repertório para a construção de produção textual do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero.

### 6.3.3 Análise da entrevista com a professora/coordenadora do NEG – 2ª vivência

A entrevista (APÊNDICE K) foi realizada com uma professora de Língua Portuguesa e Literatura, formada em Letras, que contribui<sup>21</sup> com o NEG da escola. Durante a entrevista, a professora explicou sua participação nas atividades do NEG, incluindo oficinas de leitura e o trabalho com o Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero. Relatou a professora, que neste ano de 2023 se iniciaram as atividades do NEG com textos e oficinas ligadas ao Dia Internacional da Mulher, uma prática de celebração de datas comemorativas da escola que o NEG apoia sem superar o eventismo (Rosa, 2019), mesmo que o tema *Mulher* e sua intersecção seja central em todo o ano dentro das atividades do NEG.

Agora, com o lançamento do Prêmio, a professora destacou que a escola sempre foi premiada nas modalidades: redação, relatos de experiências pedagógicas e projetos de experiências pedagógicas, informando que trabalha o texto literário com o objetivo de desenvolver o repertório dos alunos em relação às temáticas - *aí nós trazemos esse leque de repertório para eles trabalharem. E ali nós descobrimos muitas escritoras, muitos textos que trazem essa temática* – (Professora/coordenadora). Nessa fala da professora/coordenadora, percebe-se o cotidiano do NEG em propor atividades como leitura e produção de texto para promover o debate sobre gênero e sua intersecção. Entende-se que em atividades como essas, há a possibilidade de o silêncio ser quebrado (Scott e Cordeiro, 2009) e o estudante mobilizar sua voz, buscar informações, discutir e trocar ideias, ouvir aqueles e aquelas que, historicamente e socialmente, foram instituídos como “outros” (Louro, 1997).

No que tange às diferenças entre as atividades desenvolvidas com o texto literário na sala de aula e no NEG, a professora apresenta três pontos que precisam ser discutidos. Primeiro, no início de sua declaração, ela apresenta que a literatura é “*um pouco negligenciada*”. Aqui, dá-se a entender que no ambiente escolar a literatura tem pouca ou nenhuma importância. Nesse

---

<sup>21</sup> O termo “contribui” significa ser parceiro do NEG, assim todos os professores têm a sua participação em um projeto que é da escola.

caso, é preciso reforçar com Petit que “ler literatura serve para construir um imaginário mais humano como componente da ‘racionalidade pública’” (Petit, 2019, p. 54).

Depois, justifica a professora, que a causa desse abandono pelo imaginário na literatura é a forma de como esse texto é trabalhado - *muitos professores de literatura fazem o quê, pegam um texto literário e aí vão trabalhar a gramática dentro do texto* (Professora/coordenadora) - reproduzindo o paradigma moral-gramatical, ou seja, ainda se vê presente o ensino da língua a partir da literatura como exemplo de uso da língua culta e modelo para a escrita (Cosson, 2021).

E conclui sua fala dando ênfase a duas expressões *a temática do texto* e *a vivência literária* como práticas usadas pela professora. Percebe-se aqui uma atualização da professora quanto aos paradigmas do ensino da literatura tradicionais e contemporâneos, mostrando que ela busca um ensino de literatura mais consonante com a atualidade, voltando para a leitura efetiva do texto literário como propõem diferentes autores (Resende, 2009; Louichon, 2020; Cosson, 2022).

Quando se perguntou se havia uma relação dos textos que se leem no NEG com os textos que se leem na aula de literatura, a professora relatou que há uma diferença. Na sala de aula, a leitura não tem um tema, como gênero, como relata - *O currículo pede a aula de literatura a partir de um programa com base nos textos clássicos* - (Professora/coordenadora). Depreende-se que o currículo e conseqüentemente as aulas de literatura seguem o paradigma histórico-nacional, voltado ao conhecimento de escolas literárias e a leitura do cânone, ainda demarcando uma separação entre canônica e não canônica, quando “sugere pensar em uma descolonização metodológica, mas sem com isso, aculturar ou essencializar sujeitos nos processos literários” (Krenak; Lopes; Peixoto, 2021, p. 15). No NEG, ao contrário, a seleção dos textos é feita a partir da representação social e a temática com base nas categorias de gênero, raça (Scott, 1989) e outras que se fazem presentes, o que remete ao paradigma social-identitário, como bem confirma a professora - *com essas autoras e esses autores que trazem uma temática de gênero, etnia, raça, identidade que muitas vezes nós não vemos lá no currículo* - (Professora/coordenadora).

Esta relação com o paradigma social-identitário é tão forte que o relato da professora sobre a poetisa Francisca Júlia mostra que a prática do NEG termina por influenciar a aula regular de literatura:

*[...]Um exemplo, acho que no parnasianismo, por exemplo, se a gente pegar o livro didático, só tem poetas homens, né? Sexo masculino. E aí a gente traz por fora do livro,*

*que lá não tem ela, Francisca Júlia, que é uma poetisa. E aí os alunos dizem, ué, e tem uma mulher nessa época que escrevia, que fazia poesia? Então, a gente vai puxando um pouquinho para ali também, para trazer para a aula de literatura. (Professora/coordenadora do NEG).*

Neste exemplo, além de intensificar a preocupação com a diversidade cultural e a discussão de gênero, há uma tentativa de se conciliar um paradigma tradicional histórico-cultural com o paradigma contemporâneo social-identitário. Dessa forma, todos que fazem a escola, naturalmente, influenciarão no NEG de forma mais ou menos intensiva, assim como, se sentirão influenciados por ele.

Continuando a entrevista, foi perguntado qual a diferença em trabalhar o texto literário e outro tipo de texto.

*Há diferença sim, [...]. A diferença é que o texto literário, ele traz essa carga da vivência, ele traz essa necessidade do encantamento, da percepção do aluno em vários ambientes, por exemplo. Eu vou trabalhar uma notícia na sala de aula, eu vou trabalhar ali, já começo com a estrutura, com o tema, vou puxando ali a gramática, os verbos e talvez acabe até ali, sabe? Já o texto literário, não. (Professora/coordenadora do NEG).*

No primeiro momento, depreende-se que a professora aponta para a diferença entre a abordagem de um texto literário e texto não literário. Logo no início de sua fala, aparece a expressão - *ele traz essa carga da vivência* - (Professora/coordenadora), conclui-se que ele traz um contexto situado, desse ponto, ela confirma com outra expressão - *da percepção do aluno em vários ambientes* - (Professora/coordenadora), o que mostra que o texto literário precisa ser explorado de uma maneira diversa daquela que se faz com um texto informativo. Porém, ao continuar sua fala,

*O texto literário a gente começa já trazendo a temática, quem escreveu, só que em que contexto ele estava quando escreveu? E aí traz toda essa carga da vivência. Trabalhar o texto literário, eu acho que é mais por esse lado, sabe? (Professora/coordenadora do NEG).*

Neste fragmento, os termos *temática* e *vivência* ganham destaque no discurso da professora. Em relação à temática, tem-se o compromisso com a representação social, típica do paradigma social-identitário, já a vivência, remete ao paradigma do letramento literário, marcando uma nova conciliação de práticas na leitura literária empreendidas pela professora. No entanto, parece predominar o primeiro paradigma, ou seja, para a professora, trabalhar um

texto literário é preciso saber bem a biografia do autor, o tema da obra e o contexto da obra, deixando em segundo ou terceiro plano o envolvimento do estudante com o texto por meio da palavra e sua relação de fortalecimento enquanto membro de uma comunidade de leitores que discute, aprende e amplia conhecimento por meio da leitura.

Nesta prática relatada, tomando por base a classificação de Louichon sobre o sintagma Leitura literária, depreende-se que a leitura literária é compreendida primeiro como um *objeto escolar* por se referir ao aluno, ao professor e à seleção de texto em especial, e depois como uma *dinâmica de sala de aula* que envolve o aluno em um propósito (Louichon, 2020). Percebemos que pela natureza do Núcleo, parodiando Solé (1998) quando diz que o texto literário deveria ser enriquecedor e divertido, infere-se que pelas duas funções apresentadas por Louichon, a forma como é apresentado no relato, aponta mais para enriquecedor, porque explora conhecimento em um ambiente escolar e com um fim específico, neste caso, o estudo de gênero, do que divertido, ou seja, que explora a criatividade do leitor em descobrir por si a interpretação do texto.

No que se refere à mediação, o papel do professor é fundamental enquanto mediador para que nem ele, nem o aluno sejam reprodutores de conhecimento (Weber, 2009; Sousa, 2016). Assim, quando foi perguntado como foi a mediação da professora diante do trabalho com o texto, ela relatou

*Como mediadora, [...] eu fui puxando, eu fui pegando pontos do texto, e perguntando como está, aonde se passa a história, porque essa personagem está assim, e eles foram, e eu fui só puxando como mediadora, porque uma preocupação é não chegar e dar o sentido do texto, porque eles precisavam construir esse sentido. (Professora/coordenadora do NEG).*

Conforme o relato, mesmo que não tenha acontecido o contato prévio com o texto para a construção da interpretação com “foco no leitor” (Louichon, 2020, p. 30), a mediação realizada pela professora pôde garantir a construção da busca pelo sentido do texto a partir do dispositivo da “dinâmica de sala de aula” (Louichon, 2020, p. 30) em que o texto literário foi objeto, no momento em que ela explicita sua estratégia de, por meio de perguntas, levar o aluno a construir o sentido do texto. Nesse relato, não resta dúvida de que as interações aconteceram, que as palavras foram compartilhadas, assim como foi acionado o cruzamento de interpretações, a colaboração dos leitores e a argumentação, justificando que a compreensão da leitura literária perpassa a ideia de uma definição implícita que tem uma relação com a dinâmica de sala de aula (Louichon, 2020).

Continuando o relato, o tema é sobre o trabalho desenvolvido com o segundo texto para a construção de sentido. Desse modo, o relato apresenta que a construção de sentido é consequência das relações estabelecidas entre outros textos, contextos e interpretações - *então foi um momento muito rico, de nós percebermos ali, como professora e estudantes, que não precisamos partir logo para uma literatura clássica, mas que podemos partir do infantojuvenil, intertextualizando pensamentos, e ir construindo esses saberes e essa percepção do mundo* - (Professora/coordenadora).

Percebe-se que trabalhar os clássicos na escola parece difícil tanto para o professor quanto para o aluno, por isso que a professora orienta - *mas que podemos partir do infantojuvenil* - (Professora/coordenadora). Essa orientação aponta para a fragilidade da formação literária, no sentido de entender que a intertextualidade com a obra infantojuvenil parece fluir melhor no início do processo do que com uma obra clássica. A questão aqui não é o que é melhor entre os tipos de obra (clássico ou infanto juvenil), mas como desenvolver estratégias de leitura literária que esses tipos e outros mais possam servir de conhecimento para ampliar o repertório, para ensinar a agir no texto (Barbosa, 2011).

Por fim, depois de aplicada a oficina de leitura, a professora relata sobre o que ficou dessa experiência de leitura proporcionada pelo NEG para o Prêmio Naíde Teodósio de estudo de gênero:

*Eu acredito que estamos no caminho certo, na exploração desses gêneros textuais, de trazer a literatura para a sala de aula dessa forma, de o aluno perceber que parte da leitura para chegar na escrita, e que o prêmio Naíde Teodósio de Estudo de Gênero vem somar no núcleo de estudo de gênero, e discussão da violência contra a mulher, e procurar trabalhar mais, porque [...] eu fiquei encantada com o trabalho com a turma, e percebi que eles podem procurar mais repertório, estudar mais, e preparar mais momentos como esse, para eles perceberem o quanto eles podem, e tenho certeza que vão sair daí muitos textos bons, e que eles vão usar essa referência nos textos deles.* (Professora/coordenadora do NEG).

Mediante o relato sobre o trabalho com a literatura para trabalhar leitura e escrita no Prêmio Naíde Teodósio, depreende-se que, mesmo com as dificuldades apresentadas, foi possível perceber que os alunos vivenciaram uma prática de leitura que possibilitou o contato com a obra, a discussão e a apresentação de pontos de vista, assim como a interpretação, principalmente quando a relação textual, por meio da intertextualidade esteve presente, como prevê os estudos de Cosson (2022). Isso se configura na entrevista quando a professora relata - *percebi que eles podem procurar mais repertório, estudar mais, e preparar mais momentos*

*como esse, para eles perceberem o quanto eles podem, e tenho certeza que vão sair daí muitos textos bons, e que eles vão usar essa referência nos textos deles* - (Professora/coordenadora). Implica dizer, então, que, nesse caso, o trabalho com os dois textos serviu de suporte ou instrumento para trabalhar repertório e referencialidade, atingindo os objetivos do Prêmio quanto à produção de “textos bons”, como disse a professora.

Assim, mesmo que a compreensão sobre a leitura literária tenha sido associada a “um objeto escolar” ou a “uma dinâmica de sala de aula”, logo, didatizando o sintagma leitura literária. Longe de didatizar o termo, como critica Louichon (2020), ela serviu à formação do leitor literário, pois possibilitou pensar na compreensão da leitura literária com “foco no leitor” em sua amplitude, o que faz repensar um processo formativo que proporcione a este ler não só o que está no âmbito escolar, mas nas realidades fora do contexto escolar, principalmente quando estas discutem temas da decolonialidade que envolvem direitos humanos e suas relações com o sujeito no mundo.

Em resumo, a professora/coordenadora do NEG proporcionou uma oficina de leitura literária com vistas aos temas do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero. Assim, os textos literários são instrumentos que tematicamente favorecem à discussão, envolvem os alunos nas atividades o que contribui para com o objetivo do NEG que é a formação cidadã.

No que se refere à formação do leitor literário, tal prática fica presa à representação social de um grupo ou de um tema (gênero/raça), quando poderia investir na descoberta do texto literário pelo estudante, embora algumas práticas aplicadas, como a analisada, já apontam para vivência de leitura do texto literário. Desse modo, pode-se entender a prática do professor em análise em meio a mudança de paradigma do ensino de literatura, pois ora se apresenta no paradigma tradicional na vertente histórico-nacional na relação com os conteúdos do currículo e as escolas literárias; ora se apresenta no paradigma contemporâneo na vertente social-identitária envolto às temáticas da representação social e ora na vertente do letramento literário, propondo vivência do texto literário.

Esse conflito que envolve discernimento e formação comprova que essa relação de leitura no NEG não é tão distante da sala de aula de literatura, por isso, ao usar textos literários, ele não pode ignorar ou apagar a formação do leitor literário que é função da escola. Não se trata de exigir que o NEG forme leitores literários, mas sim que o uso dos textos literários no NEG contemple a mesma intenção formativa que a sala de aula proporciona, afinal, o NEG é parte da estrutura da escola.

### 6.3.4 Análise do grupo focal dos participantes do NEG – 3ª vivência

Esta análise é resultado do grupo focal dos participantes do Núcleo de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher de uma escola do Sertão do Pajeú Pernambucano e aborda temas como a prática e as implicações da leitura do texto literário no NEG (Relato completo no APÊNDICE L).

O primeiro tema abordado pelo grupo focal foi o papel do texto literário para os participantes do NEG, principalmente na discussão de temas como violência contra a mulher e gênero. Para eles,

*[...]o trabalho com o NEG inclui o texto literário por meio de atividade que tem o propósito de integrar o aluno, de entrosá-lo no texto que está sendo lido. Também tem como função debater sobre os assuntos que vão estudar para fazer a redação do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero. E além disso, toca a gente com a sensibilidade que o autor passa. (Grupo focal do NEG).*

Segundo o grupo focal, a leitura do texto literário tem a função de prepará-los para a redação do Prêmio Naíde Teodósio. Essa função tão específica indica a didatização do trabalho com o texto literário quando esse serve de igual valor a “um objeto escolar” ou a “uma dinâmica de sala de aula” (Louichon, 2020, p. 30 - 31). Sabe-se que a literatura discute dialeticamente todos os valores sociais, no entanto, direcionar o texto apenas para a função educativa e relegar a função lúdica e estética do texto literário (Sousa, 2016) é um desvio da prática da leitura literária que traz consequências para a formação do leitor literário.

Em relação às atividades com o texto literário na sala de aula e no NEG, o grupo focal esclareceu que no NEG, são lidos textos que informam sobre gênero, raça, identidade e cultura, enquanto nas aulas convencionais de literatura são estudados clássicos da literatura brasileira. Depreende-se que o contexto situado pelo grupo focal mostra que tanto a sala de aula quanto o NEG apresentam alguns limites para a formação do leitor literário. No que se refere à sala de aula, na primeira parte do relato, as aulas de literatura se baseiam nos clássicos -*Machado de Assis, José de Alencar, Rachel de Queiroz* – (Grupo focal – NEG). Essa prática tradicional conduz o professor a informar ao aluno sobre a história da literatura (Rezende, 2009; Cosson, 2021). Nesse contexto se observa que o clássico é visto com reverência a autores, àquele que é exemplar, como representante de um universo, quando seu sentido estaria em dialogar com graus elevados de experiência humana e cultural (Antunes, 2019).

No que se refere ao NEG, o grupo focal diz - *Não sei se foi o objetivo do NEG que proporcionou esse olhar, porque lá na aula de literatura normal, também são contos, mas parece que não são explorados nesse sentido de cultura, identidade, raça e gênero* - (Grupo focal – NEG). Essa dúvida que trouxe o grupo focal quanto ao objetivo do NEG, em primeira análise, justifica que este Núcleo se especializa na formação do cidadão e utiliza o texto literário como ferramenta para este propósito, daí à didatização da literatura (Cosson, 2014; Louichon, 2020) ou a literatura com função educativa (Sousa, 2016) que enquanto aspecto metodológico, auxilia a aplicação na sala de aula, porém exige mudança de prática pedagógica quando passa a limitar o potencial do aluno no que se refere ao letramento literário. Nesse caso do NEG, a leitura se limita a desenvolver a temática do texto e se esquece de conduzir jovens leitores literários a conhecer a condição de escrita daquele texto, quando a leitura das obras literárias na escola tem como objetivo o ensino de uma forma própria de ler os textos literários que é a leitura literária, o letramento literário. (Cosson, 2021b, 2022)

Ao ponto em que o grupo focal descrevia como as aulas com o texto literário eram desenvolvidas, outro tema inerente à aplicação da aula surgiu: a forma de cobrança das atividades, ou seja, a avaliação. Desse modo, os estudantes apresentaram as seguintes comparações:

*Isso também foi percebido na forma de cobrar a avaliação, pois há uma diferença. Por exemplo, na aula de literatura, tem sempre um produto por obrigação. [...]. Tinha lá a sua obrigação de você fazer um resumo do que você entendeu, de toda a história. Uma obrigatoriedade. Isto tudo é pra você conseguir ter sua nota. Então, não era algo espontâneo. Já no NEG, a gente teve mais um debate. A gente leu a obra e debateu, e você não tinha obrigação de falar. Você falava se você sentisse à vontade. E a gente também leu a obra de forma compartilhada, que dá ali a entender que todos nós estamos participando. E quem não conseguiu entender naquela hora o conto, entendeu depois, enquanto a gente discutia. E tudo isso foi de uma forma voluntária. As pessoas foram se engajando e, no fim das contas, a maioria da turma acabou lendo. O que não acontece na maioria das aulas de literatura, quando a gente precisa fazer uma atividade. Foi um encontro tão bom, que passou quase duas horas, muito rápido! (Grupo focal do NEG).*

Nesse trecho há dois pontos para se refletir. O primeiro, refere-se à organização da escola quanto à produção de resultados. Todas as atividades se somam às aulas preparatórias para o ENEM, o SSA e o SAEPE (Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco), logo, tudo direciona para a obrigatoriedade das atividades. Essa reflexão do grupo focal revela a política de resultado do governo que esconde a real situação do ensino e da aprendizagem nas escolas

(Rezende, 2009), aprisiona as escolas e seus agentes em concepções e práticas curriculares padronizadas (Marinho; Leite; Fernandes, 2019). O segundo ponto, refere-se à ausência de cobrança avaliativa no NEG. Nesse caso, a forma de avaliação não se preocupa com os resultados como a anterior, mas sim com a formação do cidadão, pois visa à participação dos envolvidos no Núcleo. Compreende-se por esta avaliação que há um envolvimento respeitando as peculiaridades de cada participante. Por fim, a satisfação de participar de forma voluntária, compartilhada e respeitando os limites do outro, o que tende a se refletir na vida social.

Continuando o debate do grupo focal, agora foi o momento de falar sobre o trabalho com o texto literário e o que se espera quando se trabalha com o texto literário.

*[...]o texto literário, estava lá no romance, estava lá no conto, e também tinha no livro infantojuvenil. A questão da obrigatoriedade já traz essa diferença, porque quando a gente lê algo por querer, é que ele se torna mais leve. E a literatura em si é algo que vai fazer com que a gente entre de cabeça naquilo. [...]Os textos literários, muitas vezes, também trazem informação, só que eles são mais lúdicos. E por serem mais lúdicos, eles deixam a gente imerso na história [...]. Nos textos literários, a gente vai ver ali, a opinião daquele autor, a gente vai mergulhar ali nos pensamentos e no mundo dele, que ele descreveu com sua maneira de escrever. [...] Quando a gente tem uma coisa que a gente tem vontade de aprender, que a gente vai lá por conta própria, que a gente vê como é, a gente tem uma facilidade melhor de aprender, de entender, de usar, quando você tem um certo interesse, e não aquela pressão de que você precisa aprender aquilo. É como se você estivesse, vamos supor, estudando um conteúdo por fora e um conteúdo da escola. Você, às vezes, consegue aprender mais com os instrumentos de fora da escola, porque é uma coisa atrativa para você. (Grupo focal do NEG).*

Essas passagens apontam para a compreensão do texto literário como algo revelador na vida do leitor. Revelador, porque vem transformando o ser de cada um pelo ato de ler e compartilhar um texto literário. Nesse contexto, pelo contato que já tiveram com o texto literário, os alunos perceberam que a leitura literária é diferente, porque a leitura do texto literário demanda que o leitor se implique no texto (Rezende, 2009).

Há nesse relato duas passagens que chamam a atenção e que muito diz sobre a descoberta desse grupo sobre o texto literário. A primeira trata da obrigatoriedade e a segunda, o interesse do aluno, essas conclusões reveladoras dizem que o ato de ler o texto literário na escola não precisa da obrigatoriedade, nem da pressão, mas da conquista, do trabalho mediado de um ouvinte atento e generoso, sobretudo quando as leituras dos jovens não são as suas (Barbosa, 2011). E para complementar, termina o relato sobre esse tema com uma conclusão do grupo focal apontando para duas realidades sobre o contato com o texto literário, uma de

fora da escola, que parece ser mais prazerosa e outra, dentro da escola, que se depreende que não conseguiu aproximar a leitura do jovem, por isso não consegue compreender como esse processa a leitura.

Em seguida, o grupo focal falou da leitura do conto “Ayoluwa, a alegria de nosso povo”, de Conceição Evaristo, e “Da minha janela”, de Otávio Júnior durante o encontro do NEG.

*Avaliando o encontro do NEG, ontem, a gente leu um texto compartilhado, e aí a sala inteira tinha o texto em mãos, e cada um lia de período a período. Então, se você começava a ler o primeiro período, quem sentisse vontade, lia o próximo. Aí foi até engraçado, porque o conto do livro Olhos d'Água, quando um aluno lia, o outro ia e lia junto, aí ficava sem saber quem é que começava, e aí acabou que isso atraiu as pessoas a quererem ler. No começo, ninguém lia, era todo mundo bem fechado. (Grupo focal do NEG).*

Pela percepção do grupo focal, a dinâmica de leitura compartilhada do texto foi positiva. Depreende-se que mesmo não acontecendo o momento de leitura prévia já assinalado, o esforço que os estudantes realizaram para participar da dinâmica de leitura proporcionou a interação e a vontade de querer ler o texto, como já citado na observação direta, mesmo que a compreensão naquele momento não tenha acontecido, o que revela uma prática equivocada do professor ao propor uma dinâmica com simulação da leitura (Barbosa, 2011), por não ter proporcionado previamente o contato do estudante com a obra.

No excerto a seguir, o depoimento do grupo focal revela a rotina tediosa das aulas de literatura, porém, essa rotina é rompida com a dinâmica de leitura adotada.

*Também, na hora que a professora coordenadora do NEG chegou, eu achei que ia ser uma leitura igual às outras, que a gente ia ler alguma coisa, fazer uma atividade, entregar, e pronto. Eu estava triste, porque achei que a gente ia assistir ao filme da aula passada. Mas foi um encontro muito leve, foi muito bom, foi espontâneo, todo mundo participou, até mesmo eu que nunca nem tinha escutado a minha própria voz, estava querendo ler (Grupo focal do NEG).*

Nesse depoimento, a leitura compartilhada rompe com as atividades de rotina e se torna a atividade central no NEG. Aqui não se está questionando se esta participação do estudante é porque no NEG ele encontra mais abertura em falar do que na sala de aula, devido ao conjunto de responsabilidades que alunos e professores devem cumprir no que se refere à sala de aula como cumprimento do currículo, avaliações externas e outros. Mas se observa que o grupo focal inicia seu depoimento achando, primeiro, que seria uma atividade para entregar e depois, que

ele não estava contente achando que a mesma metodologia ia ser repetida. No entanto, a estratégia mediada pelo professor fez a diferença. A mediação do texto de forma compartilhada, mesmo diante de poucos leitores assíduos, foi condição daquele estudante que não apenas foi capaz de ler e compreender gêneros literários, mas também de aprender a gostar de ler literatura e fazer por escolha, pela descoberta (Barbosa, 2011).

Então, o relato continua,

*E no momento que todo mundo estava lendo, eu também participei, mas eu não estava entendendo muito. Só que na hora da explanação, quando todo mundo começou a comentar, eu também participei, eu entendi totalmente a história, como se eu estivesse no cantinho, lendo e relendo várias vezes. E todo mundo leu, todo mundo teve espaço, então foi muito bom. Foi um ambiente bem respeitoso (Grupo focal do NEG).*

Nesse trecho, o grupo relembra da dificuldade em acompanhar a compreensão por conta da dinâmica de leitura aplicada. A técnica de leitura compartilhada não resta dúvida que foi bem intencionada, porque tinha como propósito, integrar todos, uma vez que o NEG parte do princípio que todos devem discutir, por isso, devem também se envolver com a atividade. No entanto, os estudantes só tiveram acesso ao texto naquela hora e, pela limitação do tempo, não tiveram como lê-lo antes, causando esta incompreensão, que só foi sanada pelo empenho de todos na reconstrução de pontos da leitura de forma compartilhada.

Isto implica dizer que não foi proporcionado o contato prévio com o texto literário para que esse estudante pudesse se envolver com a discussão a partir de sua própria leitura. Se o letramento implica a apropriação da língua e da escrita nas demandas sociais, nas práticas de cada indivíduo (Sousa, 2016), ao grupo focal foi lhe negado este contato tão importante para se chegar no letramento literário que era o contato com o texto literário, porque se apropriando, este grupo estaria mais fortalecido nas discussões, pois sabia mapear o texto para fundamentar as suas hipóteses (Cosson, 2022).

Partindo para as relações intertextuais, o grupo focal apresentou a recepção que teve ao confrontar essas duas narrativas,

*[...] Assim, na estratégia de unir os dois textos, a gente observou que os textos se assemelhavam [...] só que eles se assemelham, mas em aspectos bem diferentes. [...]E em ambos, há uma crítica à desigualdade social, muito forte. Mostrava duas minorias, né? [...] A experiência com esses dois textos nos ajudou a conhecer dois tópicos de gênero da grade de conteúdos do Prêmio Naíde Teodósio que são: Gênero e raça e Gênero e etnia (Grupo focal do NEG).*

No relato do grupo focal, depreende-se que mesmo os textos apresentando formatos de produção diferentes quanto ao gênero textual, como foi relatado, o tema era igual. Essa descoberta sobre o tema mostra que os estudantes mergulharam no texto e ao seguir as estratégias e pistas textuais, foram capazes de refletir sobre as escolhas textuais para relacionar estes textos. Assim, revela que são o tipo de leitor que “mergulha”, “verticaliza”, reflete e se detém. Não é apressado. Trata-se, ainda, de um leitor que relê (Barbosa, 2011) e relê de diferentes formas, não apenas exercendo o ato de leitura outra vez, mas ao ouvir o compartilhamento do outro, ele, por si, reelabora a sua leitura de mundo, de compreensão, “na superação de uma visão de mundo na outra visão focal da realidade, superando, assim, a contradição em que se acham, se fazem *seres para si*” (Freire, 1987, p. 98 – grifo do autor), ou seja, tornam-se leitores autônomos pelo processo de leitura compartilhada que lhe permitiu reler de forma diferente o entendimento sobre esse tema para chegar na sua interpretação.

Finalizando o relato do grupo focal, dois tópicos são marcantes. O primeiro, faz referência ao ser leitor e o segundo, à contribuição do NEG para o prêmio.

*Com esses textos vai ampliando o nosso repertório e as referências, elementos que a gente vai poder ter para o que for escrever na redação. [...] Isto é interessante porque essa observação nos diz que a gente não tem que ler somente a leitura A ou B, a gente tem que ser leitor, mas não está escolhendo leitura. Tem que ler na busca da mensagem e do sentido e a gente vai juntando esses sentidos todos para se organizar na hora de escrever. Desse modo, o NEG tem ajudado nesta diferença de entender a leitura, pois lá na sala de aula, a gente tem que cumprir um horário, cumprir uma tabela, cumprir uma meta, cumprir uma leitura e no NEG não. A gente está se apropriando da leitura, por exemplo, para participar de um evento que é, Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero. (Grupo focal do NEG).*

Sobre o primeiro, o relato do grupo focal é enfático à busca da leitura para a construção de repertório e da referencialidade. Esse reconhecimento do papel social da leitura enquanto busca de conhecimento, remete às compreensões de Louichon sobre leitura literária, pois ora ela é igual a um objeto escolar, ora a uma dinâmica de sala de aula, mas o ponto maior de sua investigação é que se tenha o foco no leitor (Louichon, 2020). Com base nesta compreensão sobre leitura, infere-se que o grupo focal faz a descoberta sobre leitura que diz muito sobre o processo de letramento literário, pois são percepções como essas que ajudam o leitor a se tornar leitor de outras obras de forma independente.

Mediante esse depoimento, parte-se para a sua consequência, pois à medida que o estudante se torna leitor, de fato, utilizando das estratégias que o conduzam a criação do seu próprio percurso de leitura, a busca por repertório se torna independente. Nesse depoimento, a percepção sobre leitura que o estudante faz da sala e do NEG são divergentes. Se na sala de aula, a leitura literária se torna objeto para as avaliações externas no cumprimento de meta (Marinho; Leite; Fernandes, 2019), como bem retrata o relato, no NEG, mesmo que a prática do professor, talvez pela deficiência em seu processo formativo e pelos entraves das políticas públicas, não priorize a formação do leitor literário, já há um refletir diferente nos NEGs sobre o trabalho com o texto literário que faz a diferença.

Em resumo, os estudantes do grupo focal reconhecem que a abordagem do NEG foi benéfica, proporcionando repertório e referências para a construção das redações do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero. Eles perceberam que os textos narrativos, como os trabalhados nesta análise (o conto e a história infantojuvenil) também podem oferecer ensinamentos ampliando o entendimento e o engajamento com o tema em estudo, em comparação com abordagens mais diretas que a aula de literatura proporciona, baseando-se no ensino dos clássicos da literatura.

Os participantes destacaram diferenças importantes entre as aulas regulares e as atividades no NEG, tais como a natureza voluntária e o enfoque discursivo no NEG em contraste com a obrigatoriedade e foco em produção de trabalhos nas aulas de literatura. Essa postura entre o voluntariado e a obrigatoriedade implica também na avaliação, pois enquanto o trabalho com textos literários, no NEG, é um processo mais livre e prazeroso e que essa flexibilidade é chave na absorção do conhecimento e na descoberta do texto literário, na sala de aula, ela se prende às obrigatoriedades didáticas e avaliativas.

Com base no relato, o professor é mediador, mesmo que esse não esteja preparado para atender de forma proficiente o que se espera da formação do leitor literário. Porém, é claro o desejo de proporcionar estratégias de leitura, motivar o estudante para a construção de uma leitura interpretativa. Essa vontade de o estudante descobrir a leitura diz muito sobre o processo de letramento do texto literário, pois são percepções como essas que ajudam o leitor a se tornar leitor de outras obras de forma independente.

## CONCLUSÃO

A experiência que tive de coordenar em um NEG me impregnou de tal forma que saiu do Ensino Médio e seguiu para o nível superior. Essa vontade de ajudar o outro a se conhecer e a se libertar das amarras patriarcais sempre foi uma marca minha desde a minha formação pastoral em grupo jovem. Porém, foi no contato com o NEG, aplicando oficinas com uso do texto literário para discutir gênero e sua interseccionalidade que me encantei com esse fazer, mas eu não entendia que prática era essa. Motivo que me fez, como professor do magistério superior do curso de Letras e passar por situações semelhantes à do Ensino Médio, buscar entender como essa prática de letramento literário é desenvolvida no NEG. Desse modo, ao final desta pesquisa, retorno a pergunta que a motivou: 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?

Para responder a essa pergunta, realizei um percurso investigativo que se iniciou com uma revisão da literatura e análise documental sobre ensino de literatura, letramento literário, gênero e núcleos de estudo de gênero nas escolas estaduais de Pernambuco. Depois, em pesquisa de campo, utilizei questionários, entrevistas semiestruturadas, observação direta de atividades e grupos focais, para delimitar e construir em sucessivas aproximações e com apoio da técnica do discurso do sujeito coletivo nosso objeto de estudo e as possibilidades de respostas. Por fim, nesta conclusão, cumprindo o objetivo de identificar as práticas de letramento literário efetivadas nos NEGs em escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Pernambuco, apresentarei analiticamente essas práticas que respondem à nossa pergunta de pesquisa e todo o contexto que as tornam significativas tanto para os NEGs quanto para o ensino de literatura na escola.

Em primeiro lugar, identifiquei que os NEGs, a despeito de sua relevância como política pública, possuem uma existência precária nas escolas de Pernambuco. Os entraves que enfrentam são de ordem diversa. Um deles é a tensão entre sua proposta de promover conscientização e protagonismo dos alunos em relação à temática de gênero e o conservadorismo patriarcal, assim como a mobilização da escola para atender aos testes externos e demais imposições voltadas mais para uma formação pragmática do que emancipadora, como relataram os professores e observamos em nossa vivência de campo feita em momento próximo à aplicação dos testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Outro é a não inclusão dos NEGs no Projeto Político-Pedagógico da escola, como já

apontado por outros estudiosos, o que não permite que seja disponibilizada uma carga horária para o professor-coordenador que atua de forma voluntária, e por consequência, a atuação tende a ser parcial ou desaparecer do ambiente escolar. Nota-se também a ausência de formação continuada com fins mais específicos para atender à diversidade temática dos NEG, os agentes e as propostas de atuação dos núcleos, o que evidencia a desigualdade entre currículo e NEG. Há, ainda, a ausência de suporte de formação continuada e acompanhamento da Secretaria da Mulher.

Não obstante esses e outros entraves, os NEG não deixam de se configurar muitas vezes como espaços de existência e reexistência de jovens que procuram voluntariamente aprofundar a discussão de temas da sociedade, como gênero e sua intersecção, no ambiente escolar. Também assumem a mobilização de eventos da escola, ora trabalhando com a temática gênero, ora com outras temáticas. No que se refere à participação, há um equilíbrio voluntário entre alunos e alunas na participação dos NEG.

Os NEG se abrem para vários campos disciplinares, porém, dentre os professores-coordenadores dos NEG, os mais frequentes são do componente curricular de Língua Portuguesa, em especial o campo de Literatura, seguidos pelos de História, Sociologia, Arte e Filosofia, o que revela que a área de Humanas é mais próxima ao NEG. Esse destaque indica que há uma relação entre o ensino de literatura na escola e as atividades de leitura desenvolvidas nos NEG.

Para entender essa relação e, conseqüentemente, as práticas de letramento literário desenvolvidas nos NEG, considero relevante traçar o perfil de leitor desses professores. Em geral, a formação de leitor se fez mais pelo ambiente letrado de casa ou da vizinhança, do que pela escola. Ao chegar à escola, eles vivenciaram o ensino de literatura baseado no paradigma histórico-nacional, em que a história da literatura ocupa um lugar de destaque ignorando o processo de letramento literário. Na universidade, na licenciatura em Letras, houve um aprofundamento na história da literatura, aparentemente negando toda a história do leitor construída de forma diferente daquela que o curso de Letras proporcionou. Já em relação à formação continuada, quando acontece, não há diálogo entre a escola e a universidade e a formação centraliza no ensino de Língua Portuguesa no estudo de análise linguística e reconhecimento da tipologia textual. Por outro lado, esses professores revelam que tiveram experiências literárias que ultrapassaram o momento da leitura e entraram na vida do leitor, apontando para o reconhecimento do que a leitura literária pode causar em termos de

humanização, assim como, já criticam a ausência de autoria feminina, denunciando o quanto o patriarcado impera também na literatura.

Depois de conhecer o perfil deste leitor, é importante reconhecer as práticas docentes desenvolvidas pelo professor de literatura no espaço de sala de aula. Em geral, as práticas são a) leitura em voz alta; b) leitura comparada; c) júri simulado; d) seminário; e) projeto mala itinerante de leitura; f) clube de leitura entre outras, com valor mais atrativo e de comprovação de resultado, para mostrar que o aluno produziu ou não produziu algo, do que a preocupação com a formação do leitor literário. Essas práticas de leitura, quando trabalhadas, a atividade não é de leitura do texto literário com foco em sua exploração, mas uma atividade complementar com a literatura simulando a leitura e finaliza na atribuição de nota.

Por outro lado, esses sujeitos reconhecem a importância que a literatura tem em fazer a travessia entre o eu e o mundo na construção de repertório. Contudo, não sabem como organizar esse reconhecimento em ação didática pela lógica da formação do leitor literário, pois a lógica da avaliação dos resultados exige mais da prática docente e ainda oferece bônus pelo desempenho do professor.

Outro ponto que merece destaque é a função do professor e da bibliotecária como mediadores de leitura ou agentes de leitura quando utilizam atividades para instigar a curiosidade do estudante. Mesmo com essa abertura, a função da bibliotecária de motivadora da leitura tende a ser reduzida à organizadora dos livros por época literária, anulando a subjetividade de o aluno descobrir o contato com a leitura literária. A partir desta situação, a leitura se torna obrigatória. Além disso, os dados ainda mostram o desvio do gosto pela leitura quando o aluno, pela escassez de livros da biblioteca, aponta para dificuldades de baixar material na forma digital, a distração do celular, a leitura pela tela pequena que tira o aluno da concentração do texto literário e dificulta a compreensão.

A despeito disso, quando há um trabalho integrado entre o professor de Língua Portuguesa e o bibliotecário, o resultado é a articulação de um círculo metodológico de leitura no qual eles assumem a função de provocadores de leitura, fazendo que a leitura que começa na sala de aula, continue na biblioteca, ou vice-versa, e chega aos NEG's, com o objetivo comum de formar leitores literários. Há um interesse do professor em compreender que tipo de leitura os alunos gostam para melhor interagir e proporcionar novos repertórios. Essa ação do professor revela que ele está atuando no processo da formação de leitor literário do aluno, pois ao ampliar as atividades entre sala de aula, biblioteca e NEG's, o estudante se sente integrado e não forçado a ler. O que o faz com que crie um grupo de leitura em que todos leem, interpretam, discutem

e se fortalecem por meio da leitura introduzindo elementos do paradigma do letramento literário.

Tendo desvelados os achados do letramento literário na formação dos professores e na escola, apresentamos agora os achados das práticas do letramento literário nos NEG. Primeiro, as práticas de leitura nos NEG são em função das representações sociais, logo se caracterizando como estudo de temas da diversidade. Essa preocupação, quando não acompanhada de uma consciência da tessitura singular do texto literário, termina por não contribuir para a formação do leitor literário, uma vez que submete a leitura literária à questão de tema ou temas específicos, minimizando o seu papel de formar leitores para a diversidade de textos e conhecimento de mundo. Depois, os NEG organizam suas atividades de leitura em função do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero que segue uma lista de temas, aqui a leitura do texto literário se torna um objeto escolar que se realiza por meio da dinâmica de sala de aula se afastando da função de formar o leitor literário. Há a influência do sistema educacional sobre os NEG no que se refere às avaliações externas que exigem autores e obras da tradição literária nacional, assim como retira o tempo de discussão dos NEG com finalidade específica para aplicação de simulados preparatórios para estas avaliações, quando, se a escola entendesse a função da formação do leitor literário para os alunos e professores, não precisaria aplicar simulados preparatórios na ilusão de se obter bons resultados em leitura.

De outra forma, os alunos apontam que nos NEG há a liberdade em trabalhar o texto literário e ler outros textos que ultrapassam a leitura que a escola exige, o que não ocorre nas aulas de literatura, porque essa, atua em função de habilidades e competências requeridas pelos documentos oficiais. Outro dado importante sobre a prática de letramento literário nos NEG é que essa liberdade em trabalhar o texto literário influencia mais os leitores do que a leitura da sala de aula, que é vista como cobrança. Dessa forma, alunos e professores se reconhecem como protagonistas de leitura nos NEG que é compartilhada em rodas de conversa e que depois se multiplica pela escola.

Há algo a considerar sobre a técnica da leitura coletiva aplicada aos textos dramáticos. Nos NEG, essa técnica é a que mais proporciona ao aluno maior interação com a leitura literária, pois faz com que o aluno busque mais informações no texto que combinem ambiente, falas e características das personagens, daí a descoberta da leitura pelo estudante. A leitura nos NEG é vista como um processo de formação de um leitor crítico e atento para encontrar no texto literário os desvios que acusam ou denunciam a desigualdade social.

Os NEGs são um espaço complementar à sala de aula, ainda que nele se tenha abertura para não seguir um currículo sistematizado como ocorre na sala de aula. Tanto é assim que, a despeito dessa abertura, é possível perceber que algumas práticas de leitura realizadas nos NEGs não estão distantes das práticas classificatórias de estilos de época presentes nas aulas de literatura, sendo trabalhadas nos textos que se leva aos Núcleos. Tal fenômeno se explica, porque o professor de literatura termina por influenciar os NEGs com princípios de sala de aula, quando atua como coordenador deste Núcleo. Do mesmo modo, mesmo vivenciando essa confusão metodológica entre sala de aula e os NEGs, fica evidente que nos NEGs há uma contribuição social de formação cidadã que é dada por esse professor mediador que é a de formação de leitores literários voltados para temas específicos, tais como a promoção dos direitos das mulheres e da igualdade de gênero na escola como política de estado. Nesse ponto, a discussão de gênero mediada pelo texto literário, assume a dimensão política de questionamento da sociedade com traços do paradigma social-identitário, que entende a literatura como uma produção cultural que representa as relações sociais e expressa identidades.

Desse modo, entende-se que há a presença de dois espaços (sala de aula e NEGs) em que os textos literários são trabalhados com abordagem e finalidade diferentes. Para a sala de aula, o ensino de literatura segue o paradigma histórico-nacional voltado ao conhecimento de escolas literárias e a leitura dos cânones, mesmo que esse paradigma não seja expressamente indicado pela BNCC e o Currículo de PE, ou seja, tal opção ocorre mais por conta de uma ‘tradição’ conteudista escolar e a ausência de um encaminhamento metodológico claro sobre o lugar do ensino de literatura nesses documentos. Aliás, no que tange ao Currículo de PE, há mesmo um eixo voltado para o letramento literário, adaptando o campo de atuação artístico-literário da BNCC. Nesse eixo, o letramento literário ocupa menor espaço e suas habilidades confundem com análise linguística, reconhecimento de elementos da textualidade em todas as esperas, entre elas, o que circula no meio digital.

Nos NEGs, ao contrário, a seleção de textos é feita a partir da representação social e a temática com base nas categorias (gênero, raça entre outras). Isso não quer dizer que esteja distante de receber influência do currículo da sala de aula, pelo contrário, muitos temas e discussões terminam se deixando influenciar por este currículo, afinal os NEGs, mesmo com uma proposta social, dividem o mesmo espaço e sujeitos da escola, daí as atividades de leitura do texto literário nos NEGs se tornarem em alguns casos mais um objeto escolar aplicado a partir de uma dinâmica de sala de aula, do que uma estratégia que possibilite explorar a competência do leitor em realizar uma interpretação do texto própria do texto literário.

Quando se refere à avaliação, a escola está organizada para a avaliação dos resultados aprisionada às práticas curriculares padronizadas e nos NEGs, a avaliação é pelo desempenho, respeitando as peculiaridades de cada participante, o que tende a se refletir na vida social. Aqui se depreende que a escola, com sua estrutura curricular e seu sistema de ensino e aprendizagem, não consegue compreender como o jovem ler. Diferente dos NEGs, onde se assinala o trabalho seletivo do texto literário e o prazer em descobrir a leitura e vivenciar a relação intertextual, sem pressa para a conclusão da atividade, pois não há um programa marcador de tempo, há sim, uma formação cidadã em construção, o que difere do espaço da sala de aula, que se limita a atender a um conjunto de habilidades/competência sem respeitar o tempo que o estudante necessita para a construção do processo de leitura literária.

Depois de perpassar por todo este percurso investigativo e tendo em vista o cumprimento do objetivo geral, direcionamos o trabalho para responder à pergunta que motivou esta tese que é: 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? Tendo em vista que os NEGs é também um espaço na escola que circula o texto literário.

Deste modo, as práticas de letramento literário mais comuns nos NEGs são:

- a) *Projeto de leitura* - é quando o professor seleciona obras voltadas ao tema gênero e sua interseção, divulga, realiza o empréstimo e agenda a apresentação da obra, ficando a critério do estudante a dinâmica de apresentação e o diálogo com outras obras;
- b) *Oficina de letra de música* - ocorre quando o professor utiliza da análise da letra da música sobre o tema, gerando assim uma roda de conversa em que se analisa o contexto, a interpretação e a relação da letra da música com outros textos, por fim, todos participam cantando;
- c) *Dramatização do texto literário* - nessa atividade o professor orienta que os participantes se dividam em grupo e escolham um texto/obra para ser encenada. A orientação do professor é sempre que os estudantes pratiquem primeiro a leitura individual/coletiva e depois elaboram uma apresentação com base na obra lida. No dia da apresentação, após vivenciarem a apresentação teatral, cada grupo dialoga com o público sobre as impressões/reflexões que o texto teatral trouxe;
- d) *Incentivo à leitura e interpretação do texto literário e textos temáticos para fins do prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero ou outro tema solicitado pela programação da escola* - após leitura do texto literário, sempre em roda de conversa, o professor/coordenador media a discussão do texto literário por meio de perguntas pré-elaboradas usadas como roteiro. Aqui os

alunos sentem-se provocados para interpretar, refletir e apresentar situações similares que foram vividas por ele ou acrescentar outras vivências de outras obras ou pessoal;

e) *Prática de leitura com uso da literatura infantil na desconstrução de gênero* - essa técnica é sempre usada para os estudantes iniciantes. O professor, para descobrir o nível de interação e leitura dos estudantes, utiliza da leitura de obras infantis para criar um espaço de debate. O que chama a atenção nessa técnica é que as obras trazem personagens que não são os esperados pela literatura infantil dos tradicionais contos de fábula em que, geralmente, os personagens são brancos, fortes, bonitos, ricos e de cabelos loiros, mas a desconstrução desses personagens, revelando a pluralidade e a diversidade de personagens na construção do enredo;

f) *Voz das letras* - nessa atividade o professor/coordenador apresenta obras de escritoras, preferencialmente de mulheres engajadas pela causa de gênero e raça/etnia. Depois da leitura da obra individual ou em grupo por meio da roda de conversa, o professor/coordenador orienta a organização de um sarau em que a vida e obra da autora será apresentada. Essa apresentação é sempre em forma de poesia para ser declamada, lida oralmente ou dramatizada, dando voz às escritoras.

Nota-se que essas diferentes práticas de leitura têm como traço comum e determinante o manuseio e o compartilhamento dos textos literários, ora compartilhando leituras, ora compartilhando o texto literário. Para exemplificar, considere-se a letra d) *Incentivo à leitura e interpretação do texto literário e textos temáticos para fins do prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero ou outro tema solicitado pela programação da escola*, que foi vivenciada por meio da oficina de leitura da 3ª aproximação, proporcionou o contato com o texto literário em que texto, intertexto e contexto se integraram pela construção de sentido, mesmo que esta apresentasse dificuldade sistemática de aplicação mediante perspectiva do letramento literário, detectada na observação direta, como não permitir que os estudantes tivessem o contato com o texto previamente para melhor exploração/compreensão durante o desenvolvimento do roteiro da professora. Isso implica dizer que, mesmo se tratando de uma prática de letramento literário, não significa uma adesão aos princípios do letramento literário, pois o contexto escolar, a planejamento do professor, o material didático utilizado, entre outros fatores, influencia no resultado desse paradigma.

Em todas essas práticas dos NEG, a leitura literária é desenvolvida com foco na representação social. Assim, como se propõe a discutir gênero no espaço escolar, os NEG se utilizam como critério seletivo textos literários que tratem de tema específicos como gênero e

violência contra a mulher, podendo ser ampliados nas temáticas dos Direitos Humanos como identidade, raça, etnia, respeito, participação social, empatia social entre outros.

Caso se tome como exemplo os textos trabalhados na observação direta e relacioná-los com a lista de temas do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero, o conto de Conceição Evaristo está para a temática *gênero e etnia* e o de Otávio Júnior para *Gênero e raça*. O que comprova que a prática de letramento literário desenvolvida nos NEGs se enquadra no paradigma social-identitário por utilizar o texto literário para discutir o tema gênero dentro da intersecção.

Nesse sentido, há uma diferença entre a forma como se trabalha o texto literário nos NEGs e na sala de aula. Na sala de aula, muitas vezes, o ensino de literatura se baseia no paradigma histórico-nacional em que a história da literatura e a ênfase aos clássicos (em forma de enaltecer) ocupa um lugar de destaque ignorando o processo de letramento literário. Esse ensino de literatura, assim como o incentivo dele por meio da formação continuada, é subordinada à preparação para as avaliações externas. Além disso, algumas práticas docentes ainda utilizam a leitura como pretexto para o ensino de gramática, retornando o paradigma moral-gramatical.

Embora se reconheça que muitas práticas docentes timidamente tendam a inovar, uma vez que os documentos oficiais como a BNCC e o Currículo de Pernambuco orientam para a fruição da leitura, esses documentos se tornam quase que inoperantes frente à limitação da política de resultado. Desse modo, habilidades e competências até são indicadas para a construção de um processo de leitura literária, no entanto, as práticas, diante da limitação da formação do professor e do sistema atrelado à política de resultado, deixam de compreender a importância de se trabalhar a formação do leitor literário.

Logo, nem os NEGs, nem a sala de aula se preocupam em formar leitores literários - mesmo que o trabalho dos NEGs comprove que é pela literatura, com o professor de Letras como mediador, consciente de que está ali realizando Letramento Literário por meio de vivência do texto literário na discussão de gênero - , pois se, de um lado, a prática de leitura dos NEGs promove a didatização do texto literário ou a leitura com função educativa e participação em atividade externa, como o Prêmio Naíde Teodósio; do outro, o ensino de literatura na sala de aula, com foco nos clássicos e nos períodos literários, é trabalhado como conteúdo, que se transforma em meta para atender à política de resultado. Assim, a escola se distancia da formação do leitor literário quando padroniza processos de avaliação externa e restringe as práticas de leitura que poderiam contribuir para desenvolver a competência literária.

Desse modo, ao se verificar que é o mesmo professor que atua na sala de aula e nos NEGs, depreende-se que se está frente a um professor em movimento de mudança de paradigma, que tende a se autoavaliar, principalmente quando coloca sua prática em evidência. Trata-se do professor que transita da sala de aula, em um contexto de resultado sistematicamente organizado, que a escola determina entre cobrança e punição, para os NEGs, que se apresenta como um espaço aberto de leitura e discussão do texto literário, sem pressa para a leitura e sem cobrança. A adesão dos alunos e professores às práticas de letramento literário dos NEGs demonstra que essa prática educativa, sem cobrança para fins avaliativos, contribui para o senso de responsabilidade e interesse dos participantes, principalmente pela descoberta de ler, pois entende que o sentido deste grupo está na reflexão que o texto literário possa trazer para a vida de cada um, mesmo que se direcione a leitura para um tema específico.

Assim, é um professor que caminha entre paradigmas de ensino de literatura tradicionais e contemporâneos buscando se encontrar na complexa teia de entender como fazer da escola um espaço de formação do leitor literário, quando ele mesmo parece ignorar os princípios que regem o letramento literário. Entende-se que, enquanto as práticas de letramento literário são utilizadas nos NEGs, há uma atualização das práticas no ensino de literatura, pois o professor ao se perceber em movimento, encontra nos NEGs uma forma de experienciar uma prática diferenciada, mas que no espaço de sala de aula continua a apegar às formas tradicionais de ensino de literatura, ainda que isso não seja mais indicado nem mesmo nos documentos oficiais. Em outras palavras, o ensino de literatura no espaço de sala de aula permanece preso a paradigmas tradicionais, sem reconhecer nem mesmo os avanços dos documentos oficiais e o contexto de sociedade atual que exige um leitor competente, logo mais um leitor literário do presente que um leitor supostamente erudito do passado. Tanto é assim que os NEGs, mesmo com as limitações decorrentes da preferência ou identificação com o paradigma social-identitário de ensino da literatura, proporcionam por meio de suas práticas de letramento literário uma aproximação mais consistente com a formação do leitor literário. Todavia, essas práticas de letramento literário dos NEGs não parecem influenciar a sala de aula, mas sim o inverso. Daí o desafio de atualizar o ensino de literatura na escola para que haja uma continuidade positiva entre as práticas de sala de aula e aquelas efetivadas nos NEGs.

Cabe aqui também refletir sobre o lugar dos NEGs na função educativa da escola, ou seja, se eles, enquanto núcleos ou espaços extraclasse que se relacionam com os componentes do currículo, teriam também a função de ampliar a formação oferecida na sala de aula, até porque os professores que os apoiam são os mesmos que ensinam em sala de aula. No caso

específico do ensino da literatura, a indagação é se deve haver a promoção da formação do leitor literário da sala de aula até os NEGs, ou, por ser núcleos com finalidade específica, os NEGs teriam apenas o fim de formação do cidadão entendido restritamente como discussão de gênero e violência contra a mulher. Essa reflexão é decisiva na postura que o professor irá assumir ao levar uma atividade aos NEGs, pois só entendendo a sua posição na função educativa da escola é que se vai perceber sua importância no espaço escolar e a necessidade de ser incluído no Projeto político-pedagógico.

Em suma, o que se postula nesta tese 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.

Dáí 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.

Encerro 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, visualizo 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://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ufpe.br/documents/1016303/1020379/gnero+diversidade+e+desigualdade+na+educa\_o.pdf. Acesso em: 9 fev. 2024.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Prograd**. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116, v. 11. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf Acesso em: 6 mar. 2024.
- ALVES, André Nogueira. **Entre o silenciamento naturalizado e o eco escolar da comunidade lgbtq+**: a emergência da existência/resistência do nугed –ifsul. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras) UFPEL: Pelotas, 2019. Disponível em: < ttp://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/6411/1/TESE\_Andre\_Nogueira\_Alves.pdf>. Acesso em: 1 out. 2022.
- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. *In* ZIZEK, Slavoj (org). **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 105-142. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/um-mapa-da-ideologia.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.
- AMARAL, Ana Paula Taigy do; SOUTO, Rinah de Araújo. Direito à literatura indígena e a pluralização do cânone: um diálogo a partir da concepção de Candido. **Revista Leia Escola**. Vol. 22. Nº 1. Abril 2022. Disponível em: https://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/2401 Acesso em: 9 fev. 2024.
- ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de Andrade. Vivências de letramento na família e impactos no processo de aprendizagem: uma abordagem à luz das vozes da escola e da família. **LINHA MESTRA**, N.30, p. 28-34, SET.DEZ.2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://linhamestra30.files.wordpress.com/2017/02/lm\_16\_12\_a1.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024
- ANTAS, Raquel Costa. **Perspectiva de gênero na escola: vivências a partir de uma política pública do Estado de Pernambuco**. Mestrado Profissional em Educação Institucional de ensino: Universidade de Pernambuco, 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação), Nazaré da Mata, 2018. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://w2files.solucaoatrio.net.br/atrio/upe-ppge\_upl/THESIS/65/dissertao\_raquel\_costa\_antas\_\_pdf\_20181127154243665.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

ANTUNES, Benedito. O lugar da literatura nos cursos de licenciatura. **Revista ENTRELETRAS** (Araguaína), v. 10, n. 2, jul/dez 2019 (ISSN 2179-3948 – *online*)

Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/7525/15949>. Acesso em: 4 mar. 2024.

AYRES, Lilian Fernandes Ariel. AMORIM, Wellington Mendonça de. Circulação e a comunidade de leitores nas principais capitais brasileiras (1950-2014) da obra *Parto Natural*. **Revista de História e Estudos Culturais**. Julho - Dezembro, 2018. Vol. 15. Ano XV nº 2.

Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/436/409>. Acesso em: 6 mar. 2024.

BARBOSA, Begma Tavares. **Letramento literário**: sobre a formação escolar do leitor jovem. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1. P. 145-167. mar./ago. 2011. Disponível em:

chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/texto-06.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BAIROS, Luiza. Nossos Feminismos Revisitados. Universidade Estadual de Michigan. **Revista Estudos Feministas**. V .3 n. 2. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462>. Acesso em: 6 mar. 2024.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. A literatura na escola: por quê? e para quê? *In*: KARLO-GOMES, Gean. COSSON, Rildo. **A leitura literária na escola e na universidade**. Série Escola e Universidade - Editora Mercado de Letras. 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/<https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-28-10-21-18-25-11.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024.

BOMFIM, Leny A. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 19 [ 3 ]: 777-796, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/<https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 mar. 2024.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORDINI, Maria da Glória. AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. – Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. 176 p. – (Série Novas Perspectivas; 27).

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. *In*: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001. p. 231-254.

Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7615551/mod\\_resource/content/1/TEXTO%20BOURDIEU%20E%20CHARTIER.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7615551/mod_resource/content/1/TEXTO%20BOURDIEU%20E%20CHARTIER.pdf). Disponível em: 6 mar. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Escola conservadora e as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. (Orgs). Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998. – (Ciências sociais e educação). Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4900368/mod\\_resource/content/0/Texto%20%20-%20BOURDIEU%20%281998%29%20-%20A%20escola%20conservadora.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4900368/mod_resource/content/0/Texto%20%20-%20BOURDIEU%20%281998%29%20-%20A%20escola%20conservadora.pdf). Acesso em: 6 mar. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/Secretaria especial de editoração e publicações. 2004. 158p. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 6 mar. 2024.

BRASIL. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2005. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/impacto\\_violencia.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/impacto_violencia.pdf). Acesso em: 6 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024.

BRASIL. **Projeto de lei do Senado nº 193**, de 2016. Inclui entre as diretrizes da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Brasília – DF. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acessos em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 15 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 3, de 8 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2018, Seção 1, p. 49. Disponível em: <http://portal>

.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&aliases=102311-pceb003-18&category\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acessos em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm) Acessos em: 07 dez. 2022

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 10.577**, de 2018. Discussão de gênero nas escolas. Câmara dos Deputados. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=node0xzkckthgbvbp1tx2i0cqyz0341827881.node0?codteor=1679891&filename=Avulso+-PL+10577/2018](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0xzkckthgbvbp1tx2i0cqyz0341827881.node0?codteor=1679891&filename=Avulso+-PL+10577/2018) Acesso em: 09 Jan 2023.

BRASIL, **Taxa de analfabetismo**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em 21 de agosto 2023.

BRITO, Joscélia Monteiro Santos de. LAUER-LEITE, Iani Dias. NOVAIS, Jailson Santos. **Discurso do sujeito coletivo na prática**. UFSB. Porto Seguro, 2021. Disponível em: [https://issuu.com/mirim.ufsb/docs/brito\\_et\\_al\\_2021](https://issuu.com/mirim.ufsb/docs/brito_et_al_2021). Acesso em: 6 mar. 2024.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**; tradução, Renato Aguiar. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean. DESLAURIERS, Jean-Pierre. GROULX, Lionel-H. LAPERRIÈRE, Anne. MAYER, Robert. PIRES, Álvaro. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. – (Coleção sociologia), 295 – 316p. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod\\_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental\\_Cellard.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental_Cellard.pdf). Acesso em: 6 mar. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. – 3ª ed. ver. e ampl. – São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263 disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/372/382/1125?inline=1>. Acesso em: 6 mar. 2024.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; FREITAS, Mayanne Júlia Tomaz; SILVA, Karina Ingredy Leite da. **Origens e desafios dos núcleos de estudos de gênero na educação superior no norte e nordeste do brasil**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3761.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

CECHINEL, André. Semiformação literário: a instrumentalização da literatura na nova BNCC. **Revista Educação e Realidade**, Porto alegre, v. 44, n. 4. 2019. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/edreal/a/jbxZ5fBBCsXLpYKKdKkZLbM/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 mar. 2024.

CHARTIER, R. **O mundo como representação**. In: *Revista Estudos Avançados*, v. 5, n. 11, p.173-191, 1991. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152 Acesso em: Acesso em: 13 jan. 2023.

CHARTIER, R. **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. – 2ª. Ed. – São Paulo – Estação Liberdade, 2001.

COLOMER, Tereza. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual; tradução Laura Sandroni. – São Paulo: Global, 2003.

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://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://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://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://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.

DALVI, Maria Amélia. Um clássico sobre educação literária: “o direito à literatura”, de Antonio Candido. **Via Atlântica**, São Paulo, nº 35, 221-234, jul/2019. Disponível em: https://www.academia.edu/43375903/UM\_CL%C3%81SSICO\_SOBRE\_EDUCA%C3%87%

C3%83O\_LITER%C3%81RIA\_O\_DIREITO\_%C3%80\_LITERATURA\_DE\_ANTONIO\_C ANDIDO. Acesso em: 6 mar. 2024.

DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonnas S. **O planejamento da pesquisa qualitativa/teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

**Dossiê:** Violência contra as mulheres em Pernambuco. Articulação Permanente de Enfrentamento à Violência contra a Mulher do Estado de Pernambuco. Recife, 2022. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ambfeminista.org.br/wp-content/uploads/2022/07/2022-Dossie-VCM-2022-FMPE-com-reivindicacoes3.pdf. Acesso em: 05 de maio 2023.

ESPINDOLA, Ana Lucia; SOUZA, Maria Marques. **Mães, Crianças e Livros:** investigando práticas de letramento em meios populares. 34. Reunião Anual ANPED. GT. 10. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT10/GT10-165%20int.pdf >. Acesso em: 23 de agosto. 2023.

EVARISTO, Conceição. Ayoluwa, a alegria de nosso povo. *In:* EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. – 1. ed. -Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FARIAS, Fabíola Ribeiro. BRITTO, Luiz Percival Leme. SANTOS, Zair Henrique. As diretrizes da base nacional comum curricular do ensino médio para o ensino de literatura: uma análise. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 19, n. 3, p. 161-172 2019. Disponível em: file:///C:/Users/KI1%C3%A9ber/Downloads/1540-Texto%20do%20artigo-6973-1-10-20200112.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

FIORETO, Thissiane; PERES, Danielli Capovilla. Clube da leitura: uma experiência de extensão a partir do texto literário. IX Seminário Regional de Extensão Universitária da Região Centro-Oeste – SEREX. Universidade de Rio Verde - UniRV, **Anais**, 2018. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=FIORETO%2C+Thissiane%3B+PERES%2C+Danielli+Capovilla.+Clube+da+leitura%3A+uma+experi%C3%Aancia+de+extens%C3%A3o+a+partir+do+texto+liter%C3%A1rio.+IX+Semin%C3%A1rio+Regional+de+Extens%C3%A3o+Universit%C3%A1ria+da+Regi%C3%A3o+Centro-Oeste+%E2%80%93+SEREX.+Universidade+de+Rio+Verde++UniRV%2C+Anais%2C+2018.&oq=FIORETO%2C+Thissiane%3B+PERES%2C+Danielli+Capovilla.+Clube+da+leitura%3A+uma+experi%C3%Aancia+de+extens%C3%A3o+a+partir+do+texto+liter%C3%A1rio.+IX+Semin%C3%A1rio+Regional+de+Extens%C3%A3o+Universit%C3%A1ria+da+Regi%C3%A3o+Centro-Oeste+%E2%80%93+SEREX.+Universidade+de+Rio+Verde++UniRV%2C+Anais%2C+2018.&gs\\_lcrp=EgZjaHJvbWUqBggAEEUYOzIGCAAQRrg70gEIMjAwOWowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=FIORETO%2C+Thissiane%3B+PERES%2C+Danielli+Capovilla.+Clube+da+leitura%3A+uma+experi%C3%Aancia+de+extens%C3%A3o+a+partir+do+texto+liter%C3%A1rio.+IX+Semin%C3%A1rio+Regional+de+Extens%C3%A3o+Universit%C3%A1ria+da+Regi%C3%A3o+Centro-Oeste+%E2%80%93+SEREX.+Universidade+de+Rio+Verde++UniRV%2C+Anais%2C+2018.&oq=FIORETO%2C+Thissiane%3B+PERES%2C+Danielli+Capovilla.+Clube+da+leitura%3A+uma+experi%C3%Aancia+de+extens%C3%A3o+a+partir+do+texto+liter%C3%A1rio.+IX+Semin%C3%A1rio+Regional+de+Extens%C3%A3o+Universit%C3%A1ria+da+Regi%C3%A3o+Centro-Oeste+%E2%80%93+SEREX.+Universidade+de+Rio+Verde++UniRV%2C+Anais%2C+2018.&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqBggAEEUYOzIGCAAQRrg70gEIMjAwOWowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8). Acesso em: 6 mar. 2024.

FONTANA, Ana Paula Cruz. **A leitura como escrita:** fanfiction e práticas de leitura no Brasil. Joaci Pereira Furtado, orientador. Niterói, 2020. TCC – Graduação. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/2437

5/ANA%20PAULA%20C.%20FONTANA%20TCC%20%282020%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 6 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** – São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** (17a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** Editora Ática. Coleção na sala de aula. 1997.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GOMES, Heloisa Toller. Prefácio. *In*: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água.** – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e educação. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, p. 75-85, maio, 2003. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 mar. 2024.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. *In*: **Revista Ciências Sociais Hoje,** Anpocs, 1984, p. 223 – 244. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod\_resource/content/1/GONZALES%20%20L%C3%A9lia%20%20Racismo\_e\_Sexismo\_na\_Cultura\_Brasileira%20%281%29.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo brasileiro,** v. 92, n. 93, p. 69-82, 1988. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

HALL, S. **Da diáspora. Identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. 2ª Edição.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *In*: \_\_\_\_\_. **Language and Society.** v. 11, 1982. p. 49-76. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://moodle.swarthmore.edu/pluginfile.php/13292/mod\_resource/content/0/Heath-What\_No\_Bedtime\_Story\_Means.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

HOLANDA, Lourival. As senhas da esperança. *In*: HOLANDA, Lourival. **Realidade inominada: ensaios e aproximações.** – Recife: Cepe, 2019. 34-44p

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2013. Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/sele%C3%A7%C3%A3o\_2020.1/hooks\_-\_Ensinando\_a\_transgredir.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, v. 1, n. 38, p. 106-114, 3 jun. 2019. Disponível: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49493/1/2019\_art\_sdsipiranga.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

JACOB, Maria Julieta Correia; SILVA, Celma Fernanda Tavares de Almeida e; MIRANDA, Marcelo Henrique Gonçalves de. Práticas pedagógicas de gênero e sexualidade: um estudo de caso em uma escola pública estadual na cidade do Recife. VI Semana de estudos, teorias e práticas educativas. VI SETEPE. **Anais**. 2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/25195/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Maria%20Julieta%20Correia%20Jacob.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www5.pucsp.br/gepi/downloads/revistas/2015-11-09-JAPIASSU-REVISTA-ESPECIAL.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

\_\_\_\_\_. **O sonho transdisciplinar** - e as razões da filosofia. Rio de Janeiro, Imago, 2006.

KARLO-GOMES, Geam; COSSON, Rildo (Orgs.) **A leitura literária na escola e na universidade**. 1. Ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. – (Série Escola e Universidade, v. 3)

KRENAK, Edson Dorneles de Andrade; LOPES, Danielle Bastos; PEIXOTO, Leonardo Ferreira. Com Que Sangue Foram Feitos Meus Olhos? Conversando com Edson Krenak sobre literaturas e metodologias indígenas. **Revista Teias** [online]. 2021, vol.22, n. especial, pp.11-27. Epub 18-Fev-2023. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v22nespecial/1982-0305-teias-22-spe-0011.pdf Acesso em: 9 fev. 2024.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LAPLANTINE, François. **A descrição etnográfica**. [tradução João Manuel Ribeiro Coelho e Sérgio Coelho]. São Paulo: Terceira Margem, 2004.

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/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt Acesso em 09 fev. 2024.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação Literária como metáfora social: desvios e rumos**. – Niterói : EdUFF, 2000. 299 p.

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/https://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.

LEITÃO, André Alexandre Padilha. Fanfictions: experiências na promoção do letramento literário e autoria escolar. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 37, 2021. Disponível em: chrome-

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/delta/a/qNkgFLxnJx6zZGzLx5TYWsd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 mar. 2024.

LIMA, Valdeez Marina do Rosário. RAMOS Maurivan Güntzel, PAULA, Marlúbia Corrêa de (org.) **Métodos de análise em pesquisa qualitativa : releituras atuais /– Dados eletrônicos**. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2019. Recurso on-line (293 p.) Disponível em: http://www.pucrs.br/edipucrs. 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/entreletras/article/view/11692/18405 Acesso em: 14 de jan 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. – São Paulo: Martins Fonte, 1989. – (Coleção texto e linguagem).

MANGUEL. Alberto. **Uma história da leitura**. Companhia das Letras. 1997.

MARCONDES, N.A.V; BRISOLA, E.M.A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos-SP, v. 20, n. 35, jul.2014. Disponível em: file:///C:/Users/K1%C3%A9ber/Downloads/228-Texto%20do%20Artigo-1760-1-10-20140827.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

MARAFON, Giovanna. Análises críticas para desmontar o termo "ideologia de gênero". **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 70, n. spe, p. 117-131, 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1809-52672018000400010&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 9 fev. 2024.

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.

MARTELOTA, Mário Eduardo. Conceitos de Gramática. MARTELOTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de Linguística**. 1. ed., 3ª impressão. – São Paulo : Contexto, 2010.

MATTAR, Fauze N. Pesquisa de marketing. (1996) *In*. VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

MAZZARO, Daniel. Colonialidade de gênero. *In*: Matos, Doris Cristina Vicente da Silva; Sousa, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras /** Prefácio de Claudiana Nogueira de Alencar. – 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

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.

MENDES, Nataniel. BNCC e o professor de literatura: Água que corre entre pedras. **Revista Teias** v. 21, n. 63, out./dez. 2020. Seção Temática Docência, currículo, didática, aula: fantástico arquivo político da diferença. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/53725/36127>. Acesso em: 6 mar. 2024.

MONTEIRO, Pinto. **BLOG** – Recanto das letras. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-cultura/2784584>. Acesso em: 13 de jan 2023.

NOGUEIRA, Natasha Mendonça; CAVALCANTI, Natália Conceição Silva Barros; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. Mapeamento dos Núcleos de Estudos de Gênero e Diversidade Sexual na Educação Profissional e Tecnológica: as políticas de diálogos inclusão nos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 21, p. e13518-e13518, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13518/pdf>. Acesso em: 6 mar 2024.

OLIVEIRA, Felipe Pereira de. SOUSA, Maria do Socorro Cordeiro de. Letramento no Currículo do Estado de Pernambuco: Impactos Pedagógicos no Ensino Fundamental. *Id on Line Rev. Psic.* V.16, 63, p. 694-706, outubro/2022 - Multidisciplinar. Disponível em: [file:///C:/Users/K1%C3%A9ber/Downloads/3613-Texto%20do%20Artigo-9698-14346-10-20221030%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/K1%C3%A9ber/Downloads/3613-Texto%20do%20Artigo-9698-14346-10-20221030%20(2).pdf). Acesso em: 2024.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6ª ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

OTÁVIO JÚNIOR. **Da minha janela**. Ilustração Vanina Starkoff. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

OYĚWUMÍ, Oyèrónkẹ **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero; tradução Wanderson flor do nascimento. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PARÍSIO, Juliana Andrade Cavalcanti de Albuquerque. **Experiências na formação de educadores (as) do ensino médio do núcleo de estudo de gênero para transformação sociocultural**. 18ª REDOR. 2014. Disponível em: Chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/821/864. Acesso em: 11 ago. 2022.

PAULINO, Graça. COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*. ZILBERMAN, Regina.; ROSING, Tânia. (org.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PELÚCIO, Larissa. Histórias do cu do mundo: o que há de queer nas bordas? *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: sexualidades no sul global. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PERNAMBUCO. Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008. **Diário Oficial** do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Pernambuco, PE, 11 jul. 2008. p. 3. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>. Acesso em: 4 mar. 2024.

PERNAMBUCO. Secretaria da Mulher. **Programa de Formação em Gênero no Ensino Formal**. Disponível em: <http://www2.secmulher.pe.gov.br/web/secretaria-da-mulher/programa-de-formacao-em-genero-no-ensino-formal>. Acesso em 28 out. 2021.

PERNAMBUCO, SECRETARIA DA MULHER. **Anuário 8 de março**: Ações políticas para as mulheres conquista direitos em Pernambuco, no Nordeste e no Brasil. PERNAMBUCO: CEPE, Ano 14, 2020. Disponível em: <http://www2.secmulher.pe.gov.br/web/secretaria-da-mulher/anuarios>. Acesso em: 22 ago. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**: ensino médio / Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório; apresentação Marcelo Andrade Bezerra Barros, Natanael José da Silva. – Recife: A Secretaria, 2021. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=18&art=5428> Acesso em: 16 mar. 2023.

PERNAMBUCO. EDITAL FACEPE 08/2023 **PRÊMIO NAÍDE TEODÓSIO DE ESTUDOS DE GÊNERO – ANO XIII** PNT – SecMulher-PE/FACEPE – Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.facepe.br/wp-content/uploads/2023/09/Edital\\_08\\_2023\\_PNT\\_Ano-XIII.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.facepe.br/wp-content/uploads/2023/09/Edital_08_2023_PNT_Ano-XIII.pdf). Acesso em 16 nov. 2023.

PERNAMBUCO. **Relatório referente aos trabalhos da Secretaria da Mulher para o Enfrentamento da Violência contra a Mulher** (2012). Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.senado.gov.br/comissoes/documentos/sscepi/doc%20vcm%20034.pdf> Acesso em: 29 jan. 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).

PINHEIRO, Carolina Scalco. **O Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS) do Instituto Federal Farroupilha campus São Borja (IFFar)**: ações e contributos para a formação de adultos. Dissertação (Mestrado em Educação: Especialização em Educação e Formação de Adultos), São Borja – RS, 2019. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15267/1/DM\\_CarolinaPinheiro\\_2019.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15267/1/DM_CarolinaPinheiro_2019.pdf). Acesso em: 6 mar. 2024.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP : ALB : Mercado de Letras, 1996, (Coleção Leituras no Brasil).

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 6 mar. 2024.

**Retrato da leitura no Brasil 5** (2019). Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em 08 de fev. 2024.

REZENDE, Neide Luzia de. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas contemporâneas. **Anais do SILEL**. Volume 1. Uberlândia. EDUFU, 2009. Disponível em: [https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/edicao\\_volume\\_1\\_numero\\_1.php](https://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/edicao_volume_1_numero_1.php). Acesso em: 6 mar. 2024.

ROSA, Allan da. **Pegagogia: autonomia e mocambagem**. – São Paulo : Pólen, 2019. (Coleção insurgência).

RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres. *In*: RUBIN, Gayle. **Políticas do sexo**. Tradução: Jamille Pinheiro Dias. Títulos originais: Thinking Sex e The Traffic in Women São Paulo: Ubu Editora, 2017. 144 pp.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: Educação e Descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Jacquellane Bezerra dos. **O discurso velado e a liberdade de expressão sobre religião e sexualidade na adolescência**: a importância dos núcleos de estudos de gênero e sexualidade nas escolas de referência em ensino médio no Recife. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião), Recife, 2017. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/942/2/Jacquellane\\_Bezerra\\_Santos.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/942/2/Jacquellane_Bezerra_Santos.pdf). Acesso em: 6 mar. 2024.

SANTOS, Emilly Silva dos; Santana, Ygor Santos de. Colonialidade do poder. *In: Matos, Doris Cristina Vicente da Silva; Sousa, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras /* Prefácio de Claudiana Nogueira de Alencar. – 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/563653384/Suleando-conceitos-em-linguagens>. Acesso em: 6 mar. 2024.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257862> Acesso em: 4 mar. 2024.

SCOTT, Parry; LEWIS Liana; QUADROS Marion Teodósio de. Diversidade, diferença, Desigualdade e Educação. *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://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/https://www.ufpe.br/documents/1016303/1020379/gnero+diversidade+e+desigualdade+na+educa\\_o.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/https://www.ufpe.br/documents/1016303/1020379/gnero+diversidade+e+desigualdade+na+educa_o.pdf). Acesso em: 9 fevereiro 2024.

SCOTT, Parry. CORDEIRO, Rosineide. Violência, família e escola na busca de redes de apoio e direitos. *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://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/https://www.ufpe.br/documents/1016303/1020379/gnero+diversidade+e+desigualdade+na+educa\\_o.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/https://www.ufpe.br/documents/1016303/1020379/gnero+diversidade+e+desigualdade+na+educa_o.pdf). Acesso em: 9 fev. 2024.

SCRIMSHAW, S.; HURTADO, E. Anthropological approaches for programmes improvement. Los Angeles: University of California Press, 1987. *In: BOMFIM, Leny A. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. Physis: Revista de saúde Coletiva. Rio de Janeiro, 19 [ 3 ]: 777-796, 2009.* Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 mar. 2024.

SEGABINAZI, Daniela. Literatura no curso de Letras: é preciso formar professores leitores. *In: KARLO-GOMES, Geam; COSSON, Rildo (Orgs.) A leitura literária na escola e na universidade. 1. Ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. – (Série Escola e Universidade, v. 3)*

SILVA, Noadia Íris da Silva. Ensino Tradicional de Gramática ou Prática de Análise Linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Rev. bras. linguist. apl.** 10 (4) • 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/st5y4RFQ6gH9ZwGs5P5V6ph/#>. Acesso em: 31 de agosto. 2023.

SILVA, Rômulo Guedes e. **Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher:** análise de sua institucionalização nas Escolas de Referência do Ensino

Médio em Pernambuco. 2015. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio) - Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Recife, 2015. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431922>. Acesso em: 6 mar. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo.** – 3. ed. – 1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 153p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Elri Bandeira de. Reflexões sobre o ensino de literatura: Qual o papel da literatura na sala de aula? **Revista** Linguagens e Letramentos, v. 1, n. 1, PROFLETRAS - CFP - UFCG. Campina Grande, 2016. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/1788/752>. Acesso em: 6 mar. 2024.

SOUZA, Rosana Meira Lima de. **Educação Literária no Ensino Médio: uma análise comparativa e etnográfica de práticas de leitura em escolas públicas de Pernambuco.** Tese - Recife, 2020. 256 f. il. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletrament>. Acesso em: 6 mar. 2024.

SOUZA, Rosana Meira Lima de. O que a Política de Currículo do Estado de Pernambuco reserva para a formação do leitor literário no contexto da Nova Gestão Pública?. **SAPIENS-Revista de divulgação Científica**, v. 3, n. 1, p. 136-147, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sps/article/view/5814/3757>. Acesso em: 6 mar. 2024.

TERZI, Sylvia B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. *In:* KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras 1995. p. 91-117.

TOIGO, Renata. Literatura e comunidade: A formação do leitor extramuros escolares. **Literartes**, [S. l.], v. 1, n. 13, p. 168-181, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9826.literartes.2020.173099. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/173099>. Acesso em: 15 ago. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **RESOLUÇÃO CCL N° 001/2022** Altera a Resolução CCL N° 002/2013 de 08 de abril de 2022, que regulamenta os Conteúdos Curriculares Flexíveis, fixados no Projeto PolíticoPedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa do CCAE. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ufpb.br/letras/contents/Requerimentos/resolucao-001\\_2022-conteudos-flexiveis.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ufpb.br/letras/contents/Requerimentos/resolucao-001_2022-conteudos-flexiveis.pdf) Acesso em: 7 fev. 2024.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, 6, 1992. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104642074/A%20Maquinaria%20Escolar.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10ª ed. – São Paulo. Libertad Editora, 2009. - (Subsídios Pedagógicos do Libertad; 3).

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.

YUNES, Eliana. Literatura nos anos iniciais do ensino fundamental durante a pandemia da COVID-19. **Prefácio**. [recurso eletrônico] / Organizado por Marly Amarilha e Elisa Maria Dalla-Bona. – 1. ed. – Natal: EDUFRN, 2022. 20000 KB.; 1 PDF. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/49458/1/Literatura\_nos\_anos\_iniciais\_do\_ensino\_fundamental\_durante\_a\_pandemia\_da\_COVID-19.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

# Apêndices

APÊNDICE A - Instrumento de coleta de dados 1 - perfil questionário geral - Formulário Google

## INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



Estimado(a) coordenador(a) do Núcleo de Estudos de Gênero - NEG, saudações!

😊 Sou **Kleber Ferreira Costa**, doutorando de Letras/UFPB. Quando fui Educador de apoio da Educação Básica, fui também coordenador do Núcleo de Estudos de Gênero e enfrentamento da violência contra a mulher na EREM Oliveira Lima, em São José do Egito, o que me levou a esta investigação.

👉 Este formulário trata de uma pesquisa de doutorado em LETRAS do PPGL/UFPB com o objetivo de identificar as práticas de leitura e escrita efetivadas nos Núcleos de Estudos de Gênero e enfrentamento da violência contra a mulher em escolas públicas estaduais de ensino médio de Pernambuco. Para tanto, nossa primeira ação é conhecer a dinâmica de funcionamento e a vivência dos NEG, motivo deste questionário.

🤝 Ressaltamos que sua participação será de grande importância para o desenvolvimento deste estudo.

🕒 O tempo médio estimado para o preenchimento são dez minutos.

⚡ Esta pesquisa está aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB, CAAE: 56217322.4.0000.5188 e sob parecer nº 5.318.054 de 29 de Março de 2022.

⚡ É importante assinalar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - na próxima aba.

🙏 Gratidão pelo seu acesso, apoio e contribuição!

Obrigado! 🏠

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

[Acesse e faça o download do](#)

[Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE no link a seguir:](#)

[https://drive.google.com/file/d/1Ph66IRXGxJ\\_0StIdakRbcBWNq6LqmkWq/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1Ph66IRXGxJ_0StIdakRbcBWNq6LqmkWq/view?usp=share_link)

1. Agora, declare

*Marcar apenas uma oval.*

Sim, declaro que aceito participar da pesquisa de forma on-line

Não, não aceito participar da pesquisa de forma on-line

### **Bloco 1 – Sobre a identificação do Núcleo de Estudo de Gênero - NEG na Escola**

2. 1.1 Nome da escola:

---

3. 1.2 Nome do Núcleo de Estudo de Gênero:

---

4. 1.3 Endereço:

---

5. 1.4 Telefone da escola:

---

6. 1.5 E-mail da escola:

---

7. 1.6 Nome do(a) Gestor(a):

---

8. 1.7 Nome do Coordenador do NEG:

---

### **Bloco 2 - Sobre a atuação do Núcleo de Estudo de Gênero - NEG**

9. 2.1 O Núcleo de Estudo de Gênero - NEG de sua escola está ativo, funcionando?

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Sim
- b) Não
- c) Parcialmente

10. 2.2 Por que não está funcionando? (PODE MARCAR MAIS DE UMA)

*Marque todas que se aplicam.*

- a) Não há professor ou funcionário com carga horária disponível para coordenar o programa.
- b) O NEG não está incluído no Projeto Político-pedagógico da escola.
- c) Não há professor ou funcionário com perfil para trabalhar Violência contraa mulher e discussão de gênero.
- d) As atividades foram interrompidas pela COVID 19 e não houve retorno.
- e) Não há apoio da gestão escolar.
- f) Não há apoio da comunidade escolar.
- g) Não há apoio da Secretaria da Mulher.

h) Outro motivo. Qual?

---



---



---



---



---

11. 2.3 Por que está funcionando parcialmente? (PODE MARCAR MAIS DE UMA)

*Marque todas que se aplicam.*

- a) O NEG não faz parte das atividades regulares da escola.
- b) O planejamento do NEG não atende aos interesses dos estudantes.
- c) Não há a orientação/formação da Secretaria da Mulher para os coordenadores do NEGs.
- d) Os professores não dispõem de tempo para organizar as reuniões.
- e) Não há uma coordenação permanente para o NEG.
- f) O tempo dos alunos na escola é inteiramente ocupado pelas atividadesdas disciplinas.
- g) O NEG não é uma ação inserida no PPP da escola.

12. Outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**Bloco 3 - Sobre a caracterização dos participantes do Núcleo de Estudo de Gênero - NEG**

13. 3.1 Os participantes são predominantemente:

*Marcar apenas uma oval.*

- a) mulheres
- b) homens
- c) equilibrado entre mulheres e homens

14. 3.2 Os estudantes que participam são:

*Marcar apenas uma oval.*

- a) apenas estudantes do 1º ano do E. M.
- b) apenas estudantes do 2º ano do E. M.
- c) apenas estudantes do 3º ano do E. M.
- d) alunos de todos os anos do E.M.

15. 3.3 Qual a média de participantes do NEG?

*Marcar apenas uma oval.*

- a) de 5 a 20 participantes
- b) de 21 a 40 participantes
- c) de 41 a 60 participantes
- d) de 61 a 80 participantes
- e) acima de 80 participantes

**Bloco 4 - Sobre a caracterização da coordenação do Núcleo de Estudo de Gênero -NEG**

16. 4.1 Por quem as atividades do NEG são coordenadas? (PODE MARCAR MAIS DE

UMA)

*Marque todas que se aplicam.*

- a) Gestor
- b) Professor(es)
- c) Bibliotecário
- d) Coordenador(es) Pedagógico(s)
- e) Outros funcionários
- f) Pais

17. 4.2 Que formação tem o coordenador do NEG?  
(PODE MARCAR MAIS DE UMA)

*Marque todas que se aplicam.*

- a) Ensino Médio
- b) Pedagogia
- c) Letras
- d) Matemática
- e) História
- f) Geografia
- g) Biologia
- h) Educação Física
- i) Arte

18. Outra formação. Qual?

---

---

---

---

---

19. 4.3 Como o coordenador foi selecionado?

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Indicação do gestor da escola.
- b) Indicação da Secretaria da Mulher.
- c) Concurso de prova de título.

- d) Escolha dentre os participantes do núcleo.
20. 4.4 O coordenador enfrenta alguma dificuldade em realizar as atividades do NEG?  
*Marcar apenas uma oval.*
- a) Sim
- b) Não
21. 4.5 Que dificuldade encontra o coordenador do NEG em executar atividades? (PODE MARCAR MAIS DE UMA)  
*Marque todas que se aplicam.*
- a) Falta de formação para conduzir a discussão de gênero e/ou violência contra a mulher.
- b) Falta de apoio financeiro para participar da parte final do Prêmio Naíde Teodósio (Viagem para Recife).
- c) Pouca participação dos professores da escola e demais funcionários.
- d) As ações do NEG não estão no PPP da escola.
- e) Falta de orientação e suporte pela Secretaria da Mulher para conduzir o NEG.
- f) Ausência de Carga Horária para exercer a função de Coordenador do NEG.
22. Outra dificuldade, qual?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
23. 4.6 Quem participa das atividades do NEG? (PODE MARCAR MAIS DE UMA)  
*Marque todas que se aplicam.*
- a) Estudantes
- b) Coordenador
- c) Gestor
- d) Professores
- e) Bibliotecário

- f) Coordenador(es) Pedagógico(s)
- g) Outros funcionários
- h) Pais

24. i) Outras pessoas, quais?

---

---

---

---

---

### **Bloco 5 - Sobre a realização das atividades do Núcleo de Estudo de Gênero - NEG**

25. 5.1 De onde vem a orientação para planejar/executar as ações do NEG? (PODE MARCAR MAIS DE UMA)

*Marcar apenas uma oval.*

- a) da Secretaria da Mulher.
- b) da direção da escola.
- c) da coordenação do NEG.
- d) do coletivo dos participantes do NEG.

26. 5.2 Quando são realizadas as atividades do NEG? (PODE MARCAR MAIS DE UMA)

*Marque todas que se aplicam.*

- a) No intervalo do almoço.
- b) Durante as aulas de Estudo Orientado.
- c) No horário de aula de alguma disciplina em que o professor ceda seu tempo.

27. Em horário extra da atividade escolar. Qual?

---

---

---

---

28. 5.3 Onde são realizadas as atividades do NEG? (PODE MARCAR MAIS DE UMA)

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Na sala de aula
- b) Na biblioteca
- c) No refeitório
- d) No corredor
- e) Na quadra
- f) No auditório
- g) Espaços fora da escola

29. Outro espaço, qual?

---

---

---

---

---

30. 5.4 Em que período as atividades do NEG acontecem?

*Marcar apenas uma oval.*

- a) Uma vez na semana
- b) Quinzenal
- c) Bimestral
- d) Semestral
- e) Quando tem evento na escola

31. 5.5 Que atividades são desenvolvidas no NEG no espaço escolar? (PODE MARCAR MAIS DE UMA)

*Marque todas que se aplicam.*

- a) Estudo dirigido sobre uma temática programada.
- b) Roda de conversa sobre uma temática em pauta.
- c) Planejamento e execução de oficinas temáticas usando das estratégias:

Música, dança, poesia, pintura, teatro, entre outras.

- d) Participação em eventos temáticos (Dia Internacional da Mulher, do Índio, da Consciência Negra, Dia Internacional do Orgulho LGBTQIAPN+, Outubro Rosa, Novembro Azul, entre outros).
- e) Leitura e discussão de texto.
- f) Produção de texto.
- g) Apresentação de texto poético/narrativo/dramático em evento na escola.
- h) Pesquisa orientada em parceria com instituição científica como a Fundação de Amparo à Ciência e à Tecnologia - FACEPE, UFPE e outras.

32. outras atividades, quais? \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

33. 5.6 Quais disciplinas do currículo fazem atividades em sala de aula que se aproximam ou incluem as atividades/temáticas do NEG? (PODE MARCAR MAIS DE UMA)

*Marque todas que se aplicam.*

- a) Língua Portuguesa
- b) Matemática
- c) Biologia
- d) História
- e) Geografia
- f) Inglês
- g) Espanhol
- h) Filosofia
- i) Sociologia
- j) Educação Física
- k) Arte

34. outras, quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**Bloco 6 – Sobre participação em evento interno e externo ao Núcleo de Estudo de Gênero – NEG**

35. 6.1 O NEG participa das outras atividades desenvolvidas na escola?

*Marcar apenas uma oval.*

a) Sim

b) Não

36. 6.2 Quais atividades da escola que o NEG participa? (PODE MARCAR MAIS DE UMA)

*Marque todas que se aplicam.*

a) Atividades da biblioteca.

b) Atividades das disciplinas.

c) Dia Internacional da Mulher

d) Dia do Índio.

e) Dia da Consciência Negra.

f) Eventos em parceria com a Secretaria de Saúde (Outubro Rosa, Novembro Azul).

g) Prêmio Naíde Teodósio com produção de texto – relato de experiência e dissertação.

h) Concurso de poesia e outros gêneros textuais.

l) Oficinas temáticas usando das estratégias: Música, dança, poesia, pintura, teatro, entre outras.

37. Outras datas comemorativas programadas pela escola, quais?

---

---

---

---

---

38. 6.3 O NEG participa de eventos fora da escola?

*Marcar apenas uma oval.*

a) Sim

b) Não

39. 6.4 Quais eventos o NEG participa fora da escola? (PODE MARCAR MAIS DE UMA)

*Marque todas que se aplicam.*

- a) Eventos de NEGs de outras escolas.
- b) Eventos de Igrejas.
- c) Eventos de Movimentos sociais organizados pelos direitos dos negros
- d) Eventos de Movimentos sociais organizados pelos direitos dos indígenas
- e) Eventos de Movimentos sociais organizados pelos direitos das mulheres
- f) Eventos de Movimentos sociais organizados pelos direitos da população LGBTQIAPN+.
- g) Eventos de Movimentos sociais organizados pelos direitos dos estudantes
- h) Eventos de Movimentos sociais organizados pelos direitos dos Trabalhadores Sem Terra (MST).
- i) Eventos de Movimentos sociais organizados pelos direitos dos Trabalhadores Sem Teto ( MTST).
- j) Eventos da Promotora pública.
- k) Eventos da Secretaria da Mulher do Estado.
- l) Eventos da Secretaria da Mulher do município.
- m) Eventos da Secretaria de Saúde (Outubro Rosa, Novembro Azul).
- n) Prêmio Naíde Teodósio com produção de texto – relato de experiência e dissertação.
- o) Eventos de Movimentos sociais organizados pelos direitos da pessoa com deficiência.
- p) Eventos de Movimentos sociais organizados pelos direitos dos trabalhadores rurais.

40. Outros eventos, quais?

---

---

---

Mais uma vez, gratidão pelo acesso, apoio e contribuição para esta pesquisa! 🙏

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Formulários

Google

## APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados 2 - Roteiro da Entrevista semiestruturada

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA****1º Bloco – Formação do professor de literatura em contexto de ensino**

Pergunta	Compreensão sobre a pergunta (espera-se que responda sobre ...)
1 Como foi a sua formação leitora?	<p>Na sua casa tinha livros?            Tinha um ambiente de leitura em sua casa?            Que livros você lia?            Onde aprendeu a ler?            Tinha biblioteca em casa?            Frequentava alguma biblioteca?            Alguém lhe incentivou a ler textos literários?            Seus pais são leitores?            Na sua escola você leu bastante?            Algum colega lhe incentivou a ler?            Você gostava de ler?            O que você gostava de ler?            E hoje, que livros você gosta de ler?</p>
2 Como era o seu ensino de literatura no Ensino Médio?	<p>O que você aprendeu de literatura no E.M.?            Como o professor dividia Português de Literatura?            A literatura tinha seu espaço?            Como eram essas aulas de literatura?            Tinha leitura de textos literários?</p>
3 Como você avalia a formação do curso de Letras para ser professor de literatura?	<p>Era boa ou não, por que?            Possibilitou desenvolver que aspecto?            Se sente preparado para ser professor de literatura?            O que tinha na sua formação que deixou você preparado ou despreparado?            O que você acha que faltou o curso de Letras aprofundar no tocante ao ensino de literatura?</p>
4 Que orientação (de documentos, da equipe de formação da SEE) você recebe para trabalhar a literatura na sala de aula?	<p>Você segue orientação da BNCC?            Da SEE através da formação continuada?            Segue alguma proposta metodológica específica?</p>

5 Que preparação você tem para ensinar literatura por meio da formação continuada?	Você fez alguma formação continuada no ensino de literatura? Como as atividades de formação continuada que você participa tem ajudado você a atuar no ensino de literatura? Como você avalia essa formação continuada?
--	--

## 2º Bloco – Ensino de literatura

Pergunta	Compreensão sobre a pergunta (espera-se que responda sobre ...)
1 Como são as suas aulas de literatura?	Descreva as suas aulas. Como acontecem? Que material de referência você utiliza? É o livro didático ou outros textos? Que momento o aluno tem contato com o texto literário? A obra literária é um dos recursos que você utiliza? Quais as obras literárias mais usadas?
2 Você desenvolve alguma atividade de leitura do texto literário?	Que atividades são essas? Pode relacionar? Que exemplo você apresenta de atividade de leitura com o texto literário? É possível descrever como você realiza tal atividade? Que texto você usa?
3 Como é que os alunos respondem/interagem sobre o ensino de literatura?	Como os alunos participam? Como os alunos interagem com o texto literário? Que material recebem/usam? Como avaliam a atividade com uso do texto literário?
4 Você poderia descrever que atividade você gostou mais de desenvolver com o uso da leitura do texto literário?	Por que você gostou dessa atividade? Como ela aconteceu? Como o aluno recebeu/participou desta atividade? Como você avalia esta atividade?

**3º Bloco – Atividade de leitura do texto literário desenvolvida no NEG**

Pergunta	Compreensão sobre a pergunta (espera-se que responda sobre ...)
<p>1 Que atividades você desenvolve no NEG?</p> <p>2 Que atividades você faz no NEG que envolve o texto literário?</p>	<p>Como você faz?</p> <p>Você entrega o texto antes, durante ou depois?</p> <p>Que passos você segue?</p> <p>Descreva a atividade com o texto literário?</p>
<p>3. Como você avalia a atividade que faz no NEG envolvendo o texto literário?</p>	<p>Ela é boa, por quê?</p> <p>O que proporciona?</p> <p>Traz que resultado?</p> <p>Por que essa atividade?</p>
<p>4. Há diferenças entre o que você faz com o texto literário na sala de aula e no NEG?</p>	<p>Você poderia explicar essa diferença?</p> <p>Por que na sala de aula é diferente de realizar no NEG?</p>
<p>5. Em que frequência você participa do NEG com atividade que envolve o texto literário?</p>	
<p>6. Posso assistir a uma atividade?</p>	

## APÊNDICE C – Roteiro das perguntas (Entrevista e Grupo Focal)

1. Vocês participam das atividades do NEG?
2. Este ano já participaram de qual atividade?
3. As atividades do NEG incluem o texto literário? Por exemplo, o Prêmio Naíde Teodósio de Formação de Gênero?
4. Como são desenvolvidas as atividades com o texto literário?
5. Há uma relação dos textos que vocês leem no NEG com os textos que vocês leem na aula de literatura?
6. Qual a diferença em trabalhar o texto literário e outro tipo de texto? Há uma diferença?
7. O que vocês acharam da estratégia trabalhada com o conto Ayoluwa, a alegria de nosso povo?
8. Síntese do encontro

## APÊNDICE D – Texto do perfil 1 (Formação em literatura 1)

*A leitura sempre foi uma coisa muito frequente na minha casa, porque a minha mãe foi muito leitora, ela trazia cordéis, gibis, livros, então era um universo muito fácil de acesso para mim. Quando cheguei à escola, eu sempre me saía bem, porque acabava que eu tinha essa facilidade de ler, de conversar sobre os livros como eu fazia em casa. No ensino médio, o incentivo à literária era pouquíssimo. Era algo mais engessado e obrigatório. A gente tinha aqueles livros que tinha que ler, principalmente, porque estava chegando próximo ao vestibular ou ENEM e responder aquela bateria de questões. Era a história da literatura, na verdade, o que a gente estudava, os tempos literários. Como eu tinha já muita vontade de ler, eu lia já o que eu era habituada a ler por fruição, mas não tinha mais nenhuma ligação disso mais com a escola, a escola já não me trazia nenhum contato com a literatura, que no ensino fundamental eu tive. Quanto às aulas de Língua Portuguesa, o professor dividia por meio de três materiais: a gente tinha um livro específico de redação, tinha a gramática Cegalla e tinha os livros de literatura. No entanto, o professor só partia mais para a parte de gramática. A literatura era sempre um complemento. No ensino superior, quando eu faço a comparação entre o Ensino Médio e a minha licenciatura em Letras, eu posso dizer que a licenciatura foi muito boa, que realmente é onde a gente foi descobrir a literatura. Porém, se a gente for analisar hoje, a gente percebe que poderia ter aprofundado mais, mas deu um suporte. De fato, a faculdade é distante da sala de aula, a gente não tem uma realidade de leitor, embora foi onde realmente fui ter essa maior intimidade de ver os autores e realmente começar a ler com mais profundidade, a ter acesso a uma biblioteca, pois é lá, no curso de Letras, que aqueles autores clássicos continuam e permanecem. Quando cheguei na escola como professor, entendi que tudo que se ensina parte do Currículo de Pernambuco que está alinhado com a BNCC, pois o Currículo de Pernambuco realmente é o norteador da prática. Então não é uma coisa solta, é bem amarradinho! Na formação continuada, a de língua portuguesa inclui a de literatura, mas essa é em menor quantidade. Nas formações só são observados os aspectos gramaticais e também a questão de preparação para as avaliações externas (SAEB, SAEPE, SSA, ENEM). Quando se volta à avaliação externas, os textos que vêm são trechos do texto literário, que não quer dizer também que a gente está trabalhando literatura em si, né? pois é tirado só aquele trequinho para trabalhar análise linguística. Então o ponto central da formação de literatura são os descritores das avaliações externas, porque os descritores vão dar resultado para o Estado. Mas, para dizer que a gente tem uma formação continuada, que seja preocupada em atualizar o professor, ou seja, tipo de estratégias para atingir aquela habilidade de leitura, isso não tem. Eu faço críticas muito severas a essa formação aqui no estado de Pernambuco. Primeiro, porque é uma formação que eu chamo “copia e cola”. A gente não faz “copia e cola” no computador, a formação é a mesma coisa. Diz o professor-formador: professor leva esse texto, esse texto é bom, faça assim na sua aula! Professor, essa temática, trabalhe assim na sua aula! Então, eu fico ali naquela formação contando os minutos para ela terminar, porque eu acho aquilo insuportável, porque eu fico querendo que a gente faça uma discussão mais aprofundada. Eu sei que uma formação continuada é uma coisa muito pontual e precisa ser, entendo, mas ela não pode estar desprovida de uma discussão crítica, de você trazer para o professor elementos para que ele possa também construir.*

*(Discurso dos sujeitos: Resistência, Luta, Liberdade, Resiliência, Coragem, Apoio, Direito)*

## APÊNDICE E – Texto do perfil 2 (Formação em literatura2)

*Eu sou de uma família muito humilde e na época nós não tínhamos muito acesso a livros e a educação, porque meus pais não sabiam ler. O gosto pela leitura veio dos meus irmãos mais velhos que liam para mim. Interessante é que nós repetíamos a leitura dos mesmos cordéis por falta de material de leitura, então a minha curiosidade para ler me levava a pedir livros emprestados aos vizinhos. Como minha cidade é do interior, eu não tinha muito acesso à leitura por meio das bancas de revista e das livrarias, ademais, era difícil eu ter acesso a uma biblioteca, porque no bairro que eu morava não tinha. No ensino médio, a professora dividia os capítulos de uma obra por grupos das salas e a gente teve o episódio, por exemplo, de encenar aquilo ali, transformar em cenas curtas ou de fazer o que hoje a gente chama de roda de conversa de cada grupo, explicar o que entendeu do capítulo. Em seguida ela classificava nas escolas literárias. Lembro que o que me encantou muito no segundo ano, foi quando ela pediu para que a gente formasse grupos para representar algum capítulo da obra A Moreninha, e aí, claro, eu fui com o maior gosto, fazer isso, porque eu já gostava de ler, eu gostei da obra, inclusive, o meu filho se chama Augusto, Augusto é um dos personagens, é o personagem principal, não foi bem por causa do livro, mas assim, eu adoro a história, e pelo fato de naquele segundo ano, eu ter me reunido com os meus colegas para a gente dramatizar um capítulo da história. A entrada no literário ficou muito vivo em mim, assim, eu vi que é muito possível que isso aconteça também enquanto eu estou na sala de aula para proporcionar isso aos meus alunos, que eles conheçam as obras, que se identifiquem, né, eu lembro muito bem dessa parte do Ensino Médio. No entanto, eu sinto falta de não ter lido mais obras de autoras mulheres, porque a gente era muito preso na minha época. Ainda é, eu acho. Ainda precisa se libertar mais disso. Mas é muita coisa voltada para o universo masculino e sobre as autoras eram poucas. Eu me lembro de ver Rachel de Queiroz, Clarice Lispector, muito pouco. Mas eu sinto falta disso, do repertório feminino no meu ensino médio. Isso se deve a dificuldade de livros em quantidades que as escolas não têm. A gente usava muito o livro didático. Então, o recorte que o livro didático trazia fazia parte sim da nossa leitura. Quando cheguei no curso de Letras, percebi que ele precisava dar uma reformulada. Hoje, como professora, eu vejo que faltava mais esse tempo para a questão da minha competência leitora. O curso de letras não prepara a gente para ser professor de literatura. Para chegar na sala de aula para ter essa questão aí de abrangência mesmo do ensino de literatura. Eu lembro que, quando eu saí da faculdade, eu já me identifiquei com a literatura e muitos colegas diziam assim, como eu faço para ensinar literatura? Uma questão que aprendemos na prática, não na faculdade. Quando cheguei à escola, entendi a dinâmica das aulas de Português. O problema é que a aula de língua portuguesa, ela é dividida por eixos. Aí tem o eixo de oralidade, o eixo de leitura, o eixo de escrita e o eixo de análise linguística. Tudo isso para uma pessoa só trabalhar. E agora, com a reforma do ensino médio, a aula de português diminuiu. Está tudo ali dentro, no mesmo número de aulas, sem uma divisão, e cada professor faz a sua própria divisão, e dá sua própria importância à literatura dentro da sala de aula. De modo geral, a proposta é inserir a literatura dentro de tudo e trazer o aluno para ser leitor. Eu tenho tentado trazer a literatura, a leitura, para ser algo mais acessível aos estudantes, no entanto, eu acho que o Estado tem buscado trazer um viés de literatura ainda muito clássico, mas já traz alguns elementos em uma literatura que vai conversar um pouco mais com questões sociológicas, com questões, vamos dizer assim, que não*

*estão completamente pautadas ao tradicionalismo, pois são essas leituras que a gente estava habituado. Daí, as formações continuadas já vêm exigindo mais do professor. Já estão começando a fazer leituras coletivas com os professores, eles explicam que é uma formação para a gente ler, a gente conversar sobre o texto. E isso eu acho importante, porque, às vezes, a gente tem professor de literatura que não lê livro, porque não tem tempo, porque a carga horária é pesada. Assim, eu percebo que se eu ficar naquele conteúdo proposto, eu não vou trazer nada de contemporâneo. É importante trabalhar um autor que eu considero importante e um autor contemporâneo, ou um texto, até que os estudantes proponham também.*

*(Discurso dos sujeitos: Motivação, Dignidade, Enfrentamento, Respeito, Expressão)*

## APÊNDICE F – Texto do Perfil 3 (Prática docente do professor de literatura 3)

*No dia a dia, na sala de aula de literatura, eu costumo levar textos do próprio livro didático, fazer leitura em voz alta, formação de grupos, debates. Como sempre, nas aulas de literatura a questão é para problematizar, para atrair o estudante com a leitura. Dependendo do que fosse abordar, eu sempre gosto de trazer uma música, uma imagem, para que eles façam algumas comparações e vendo em que universo eles estão entrando naquele momento. Também sempre utilizo Powerpoint para estar fazendo aprofundamento de conteúdo. E aí, sim, depois de toda explicação, de toda mobilização é que parto para esse trabalho de divisão de grupos. Nos grupos vamos ver o que cada equipe iria pesquisar para depois apresentar em seminário. Numa visão geral, eu tento dividir a carga horária para deixar duas aulas para literatura. Eu sempre comecei na minha prática de aula de literatura mostrando para eles o encantamento que a palavra tem, que eles entendam que a literatura também é uma manifestação artística, mostrando que a palavra tem esse poder todo de humanizar o homem, de promover o prazer, de trazer uma calma, que às vezes você lê uma coisa e se esquece de tantos problemas e entra naquele mundo. Então eu sempre mostro aos alunos o lado que a literatura tem de encantamento. Depois, aponto a importância que a literatura tem, porque ela traz uma bagagem sociológica, histórica, filosófica, quando você lê uma obra, você conhece a sociedade daquele momento, os costumes, o uso do português daquele período, então eu mostro a importância que a literatura tem como disciplina, porque ela traz, ela agrega, não dá para eu ensinar literatura sem saber um pouquinho que seja de história. Então, chega o momento de apresentar as escolas literárias, só que eu levo para a biblioteca da escola, aí na biblioteca da escola, antes eu separo os livros que são, se tiver livros representativos como do Quinhentismo, por exemplo. Lá, tinha uma mesa cheia da Carta de caminha, mas eu procuro uma obra de cada, do Barroco, do Arcadismo, de cada escola literária e faço uma montagem assim na bancada, para eles perceberem como foi acontecendo e as produções principais de cada época literária, assim, é necessário que a gente situe o aluno naquele contexto histórico, deixe ele a par sobre quais foram os principais representantes daquela época, para a partir daí a gente entrar nas questões do texto. Na biblioteca, eles escolhem dentro daquela escola literária, um livro que chame mais a atenção deles. Aí eu sempre oriento que eles deem uma olhadinha na contracapa, na capa, até que pesquisem sobre o livro para ver se chama a atenção o resumo, para que eles adentrem ali na leitura. Outro método é quando a gente não tem o livro na biblioteca e o livro didático se torna insuficiente para atender à diversidade de conhecimento dos jovens, por ser constituído de muitos recortes de texto que atrapalham a interpretação e o gosto literário, então, a gente sabe que a dificuldade é grande de ter esses livros em quantidades ou de ter variedades, desse modo, eu disponibilizo o link da obra pelo domínio público para que eles baixem, mas a dificuldade é grande de eles baixarem, porque eles têm a distração do celular. Então, é muito difícil a leitura pela tela, porque eles não têm esse equilíbrio do uso da tela. Mesmo assim, muitas atividades com o uso do texto literário são desenvolvidas, dentre elas, vou citar algumas: a) Leitura em voz alta, que não é só da coisa prática de fazer, por exemplo, o menino ler em voz alta, mas, assim, de ele entender que a leitura é um processo que ele consegue fazer. b) Leitura comparada, a gente vai ler algumas partes de Romeu e Julieta, vamos contar. Depois, assiste também ao filme Romeu e Julieta. Vamos comparar com o livro, vamos comparar com Guerreiros da Bagunça (Guto Grego), que é uma sátira que é feita em cima de Romeu*

*e Julieta, para depois a gente puder encenar. Eu gosto muito de fazer o comparativo, o que foi que Guto Grego, que é pernambucano, aproveitou o original de Romeu e Julieta para transformar isso em teatro. c) Júri simulado, como eu tenho o terceiro ano do ensino médio, e nos conteúdos de terceiro ano do ensino médio vem o conteúdo de Júri simulado, então eu uni ao gênero literário. Aqui a gente sempre trabalha em conjunto com outros professores. E aí a gente utiliza essa estratégia da leitura com a produção e dá bastante certo, porque eles se instigam. E aí a gente leva pra o fórum, pra comarca, pra assistir a um júri, pra ver como é. Então é bem interessante. d) Seminário/exposição com banner, eu propus que eles lessem os textos que estavam propostos para o ENEM e cada um produzia um banner, geralmente eram autores do modernismo, da primeira, da segunda e da terceira fase do modernismo, e eles apresentavam a obra. Foi uma espécie de exposição, feira de ciências da literatura, no festival de literatura. E aí cada um leu uma obra diferente e socializou com os outros a obra que leu. E aí ficou interessante, porque como todo mundo não ia conseguir ler a mesma obra para o ENEM, que eles estavam muito preocupados, acabaram se inteirando pelo menos do autor, do que propunha aquela obra. e) Projeto Mala Itinerante de leitura. Essa mala é da minha avó, restaurei e está aqui bem bonitinha. Essa Mala Itinerante sai quinzenalmente às salas de aulas. Aí a gente mostra aquele livro, incentiva todos, lê um trecho de uma obra. É como a gente no anzol joga a minhoca para pegar o peixe. Quando o aluno apresenta, faz alguma performance, aí é engraçado, porque se torna o livro mais procurado da semana. f) Clube de leitura, O trabalho com a biblioteca foi um espaço que eu tive muito acesso. A bibliotecária criou o Clube da Leitura. Então, todo mês a gente indica livros para os meninos e eles leem. E a gente faz o Clube do Livro. No final do mês, as pessoas são escolhidas e eles vão contar sobre o livro que eles leram.*

*(Discurso dos sujeitos: Resistência, Luta, Dignidade, Respeito, Expressão, Apoio, Direito)*

## APÊNDICE G – Texto do Perfil 4 (Prática docente do professor de literatura 4)

*Como tenho uma formação mais voltada para a área da linguística, confesso que eu não tenho tanto conhecimento de literatura o quanto gostaria para ensiná-la. Assim, percebo que as leituras coletivas sempre são recebidas da pior maneira. Eles não querem. Principalmente, quando é para ler em voz alta. Então, eu dizia: não tem problema! Isso aqui é avaliação, gente! Porque tudo com o aluno é a questão da nota. Isso é muito pesado! Quanto ao uso do livro didático, ele é sempre o guia, a gente começa estudando nele, porque tem muita coisa boa de interpretação, que são as que caem no ENEM ou SSA. Pensar em trazer o texto que não esteja ligado à estética que estou estudando, eu ainda tenho dificuldade, porque é o tempo, eu tenho que ver literatura, eu tenho que ver gramática, eu tenho que ver produção de texto. O que eu faço? Eu digo, se eu não mostrar para ele o que é estética, como é que ele vai conseguir fazer a prova do ENEM, sei lá? Então, eu fico ainda muito amarrada a isso, ao tempo e ao objetivo da escola, o objetivo deles com as provas do ENEM. Daí percebo que a questão da autoestima deles faz com que eles achem que eles não sabem ler, porque vem com essa cultura de que ler é uma coisa que você tem que ler bonito, que só lê coisa que ninguém entende. E aí você quebrar essa ideia é muito difícil. Depois, quando perdem a resistência pela leitura, fica a resistência aos clássicos literários, né? A gente sabe disso. Pela linguagem desses clássicos, por exemplo, Machado de Assis.  
(Discurso dos sujeitos: Motivação, Liberdade, Resiliência, Coragem, Enfrentamento)*

## APÊNDICE H – Texto do Perfil 5 (Recepção do texto literário nas aulas de literatura)

*Quando a atividade é leitura coletiva 80% participam e interagem. Principalmente a partir da 3ª, 4ª aula. Eles se sentem mais seguros em dar opinião, de falar, de conversar. Vejo que a recepção é sempre muito bacana quando se trabalha com teatro. O que eu percebo, é que, como foge um pouquinho da rotina de sala de aula, muitas vezes, são atividades que envolve o ler, o investigar, que eles gostam muito. Boa participação. Muitas vezes, quando a gente já apresentava o texto e trazia a leitura, no início, às vezes, havia alguns estudantes que não participavam, que relutavam. No entanto, do desenrolar da aula, que eles vinham alguns participando, a gente conseguia. Então, eu posso dizer realmente que era satisfatória a participação dos estudantes e que, através de momentos como esse, a gente conseguiu despertar a leitura dos estudantes. Assim vou contar duas experiências com uso do texto literário: a) Fazendo relação à obra Vidas Secas, eles (os alunos) acharam muito interessante porque, na nossa condição de nordestino, eles viram que aquilo é uma verdade. Então citavam: “Mas, olha só como ele descreve aqui que ele lambia o sangue da faca, porque estava com fome e se comovia muito com a personagem baleia”. E aí eles começaram a observar como é legal perceber essa verdade. Não que a gente aqui em nossa cidade viva hoje nessa situação de sair no mato atrás do que comer, mas eles perceberam que a realidade do nordestino foi retratada. E isso foi uma preocupação de Graciliano Ramos e de tantos atores. b) Em Machado de Assis, a gente sabe que não é uma leitura tão fácil de ser feita, né? Mas quando a gente traz a história de Capitu e Bentinho, então dá uma instigada neles, sabe? A curiosidade. Então, por exemplo, eu já trabalhei Júri simulado com a história de Dom Casmurro. Eu utilizei dois gêneros literários para trabalhar a leitura. E foi muito bom essa aula nessa época que a gente fez. Foi uma situação didática muito boa, porque contou com a frequência do aluno à biblioteca. Desse modo, o texto literário trabalhado com essa interação a leitura amplia os horizontes do próprio aluno, porque ele está sendo o autor daquilo. Ele está lendo, ele está tentando entender, ele está participando. Ele consegue enxergar que não é só ele, é um grupo. Então, se ele pode fazer aquilo em grupo, ele consegue fazer aquilo só. A bibliotecária criou uma fichinha de avaliação do livro em que o aluno dá a opinião para os colegas. Então, eu percebo que os alunos gostam muito desses momentos onde a gente envolve esses textos literários. Quando o estudante tem resistência à leitura, a gente tem que descobrir, tem que ter a expertise de ver o que é que eles gostam. A gente tem que descobrir também o que é que o nosso jovem hoje está querendo ler, está querendo ouvir, para poder a gente fazer isso paralelo. A gente, primeiro, “joga a iscazinha para depois a gente conseguir pescá-lo”. Pelo menos, eu penso dessa forma. E a literatura está entrando justamente no texto literário, porque é a questão da leitura, é o que a gente vem para a escola querer aprender, se formar para usar mais. Aí ela se torna interessante porque, além de proporcionar aprendizagem, o aluno começa a interpretar. E é uma leitura de deleite. Ele vai aprender a gostar de ler, não ler para responder a uma atividade, mas para conhecer a obra, para apreciar, para envolver sentimento. E acho que a escola deveria trabalhar nesse sentido do texto literário, não para cobrar questões de múltipla escolha, que não analisa o interior do texto em si. O professor, ele precisa ser estratégico nessa questão de colocar textos que despertem o interesse da leitura, porque há textos que são específicos pela idade deles, pelo que eles buscam. Se você coloca um texto para eles fazerem uma leitura que não seja um texto que desperte a curiosidade, eles não vão se sentir motivados para fazer a leitura. Eu avalio de uma forma muito*

*positiva e eu acredito que o caminho é por aí mesmo porque ele tem que ter contato. Ele tem que saber o que é essa literatura que a gente tanto fala. Ele tem que ser atraído pelo texto literário. Não vai adiantar eu chegar e dizer a gente vai estudar José de Alencar, passa a biografia de José de Alencar, trabalhar o ano que ele nasceu, o ano que morreu e colocar características do romantismo no quadro. Isso não vai formar um leitor. Então eu acho muito positiva trabalhar diretamente com o texto literário.  
(Discurso dos sujeitos: Resistência, Luta, Motivação, Liberdade, Dignidade, Resiliência, Coragem, Enfrentamento, Respeito, Expressão, Apoio, Direito)*

## APÊNDICE I – Texto do Perfil 6 (Práticas de leitura literária desenvolvidas no NEG)

*Dentre as atividades desenvolvidas que envolvem o texto literário no NEG vou citar as principais: a) Projeto – o resgate da mulher ao longo da literatura, este projeto de empoderamento feminino é um projeto que é um dos carros-chefes da escola. Eu fiz o resgate da mulher ao longo da literatura. Eu peguei as classes literárias e como a mulher era visualizada no arcadismo, no romantismo. Enfim, fui fazer esse resgate e como a percepção do escritor, que geralmente é homem, tinha da mulher até os dias atuais. E aí a gente fez esse trabalho de como era. E aí a gente chegou à questão de que muitas mulheres escreviam, mas usavam nomes falsos, que não podiam publicar. Depois, passamos a perceber a condição da mulher no romance como no livro Senhora, a personagem Aurélia Camargo, se não me falho a memória, da condição dela, que era uma mulher que resolveu estudar e ela fez a sua escolha para casar num momento em que o casamento era sempre arranjado, com o dote. Então, a gente falava, fez debate sobre essa questão. Outro momento foi fazer o reconhecimento da mulher na história da literatura, então eu coloquei um texto para a gente conversar, que era a mulher fazendo a história da literatura. Que mulheres conseguiram, assim, estar à frente na literatura brasileira. Então, tinha Cora Coralina, tinha Rachel de Queiroz, a primeira a entrar na Academia Brasileira de Letras, então vou analisando com eles, olha, a gente falou de barroco, arcadismo, romantismo. Qual foi o momento que vocês ouviram o nome de mulher? Não tem nenhuma, né? Não tem, não. Só vem aparecer lá na frente, né? Em destaque, na Semana de Arte Moderna, ainda não. Aí, mais na frente, na primeira fase, é que vem falar de Cecília Meirelles e Clarice Lispector. Então, aponto que o que eu faço com literatura é isso. b) Música e literatura, em uma dessas oficinas, a gente pegou uma música que tem toda essa questão de igualdade de gênero. Lembro que trabalhei um texto de uma música de Emicida, que ele traz o texto do Simbolismo, o poema Ismália, que ele faz esse intertexto. Lembro que trabalhei com eles para a gente ver a diferença que ele traz da Ismália de hoje e da Ismália da época. Outra proposta foi de um trabalho interessante em um dos grupos quando a gente trabalhou aquela música Triste, Louca ou Má. E como essa música deu panos para a manga, para debater. c) Dramatização do texto literário, nesta atividade a leitura fundamenta muito, não só para o teatro, acho que para qualquer segmento, até para o núcleo de gênero. A gente fazia dramatizações de acordo com aquele texto. A gente dava, por exemplo, um texto, uma música, e aí eles iam ver que forma dinâmica eles poderiam estar apresentando. Como também rodas de conversa, debates, trazia vídeos e explorava a questão e a produção de texto também. d) Leitura e interpretação do texto literário, para celebrar o Dia Internacional da Mulher, eu recordei alguns textos que eu vi no mestrado, de Marina Colasanti, que eu gostei bastante, porque ela trabalha essa questão da mulher, a defesa da mulher. E aqui na biblioteca da escola tem vários livros dela. Aí eu lembrei de um texto que se chama “Para que ninguém a quisesse”. Ele é bem curtinho. É, na verdade, um miniconto, aí atrai mais os alunos. Aquele texto curtinho dá para a gente debater. A gente leu e debateu. Aliás, surgiram várias situações voltadas ao texto, que eles recordaram fazendo o comparativo com os dias atuais e descobrindo que não mudou tanto em relação à antigamente. Após esse momento, a gente pensou em replicar, porque o núcleo de gênero é pequeno em relação à quantidade de alunos da escola. A gente pensou em replicar ele para as turmas. Foi onde um aluno sugeriu para a gente fazer uma pequena dramatização. Então a gente foi em todas as turmas. Dois alunos, um interpretou o esposo e outra a esposa, e eles fizeram a pequena encenação. Enquanto uma aluna lia o texto, eles dramatizavam,*

faziam as ações que estavam acontecendo no texto. E no final houve uma discussão curtinha na sala de aula, em todas as salas de aula, sobre o texto, uma reflexão. e) Literatura infantil na desconstrução de gênero, para essa atividade eu usei livros infantis para trabalhar com adolescente, livros que têm uma desconstrução da princesa, em que ela toma outra atitude. Esses livros que vêm, que são infantis mesmo, que têm muitas artes plásticas. Eu gosto bastante de trabalhar com o núcleo. f) Roda de conversa, para esta atividade escolhemos a obra *Eu sou Malala*. Eu até comecei logo com aquele véu que ela usa para chamar um pouco de atenção. Então, a gente fez esse debate. Primeiro, a gente começou a falar sobre essas questões do feminismo, da religião. Eu comecei a instigar. Depois dessa conversa, foi de fato falar sobre o livro. Depois veio a questão da interação, a entrevista. A gente viu a entrevista. Passei essa entrevista para eles e, a partir disso, a gente foi comentar sobre a questão religiosa, sobre a questão da discriminação da mulher nesse meio. E todo esse desafio que ela teve, que ela enfrentou como mulher, como uma pessoa de cultura árabe, mais ou menos isso, e tudo, esse viés que a mulher passa. A questão do casamento, de casar tão nova, dessa imposição, do machismo. E trouxe vários outros... Vamos dizer, foi um leque. A partir dessa apresentação, desse debate. Não só ficou, por exemplo, na história de Malala, mas também se estendeu para outros vieses. Foi um leque a leitura do texto. g) Incentivo à leitura para o Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero, todo o trabalho é para o incentivo à leitura e a produção escrita. Os textos trabalhados são focados na questão de social de gênero, de identidade de gênero. A gente trabalha com tertúlias dialógicas. O aluno vai, tem os grupos específicos, e aí lê, faz uma leitura de uma obra, e aí depois tem a roda de conversa para que compartilhar todo aquele conhecimento. E, fora isso, também tem a parte teatral, que aí faz, dependendo se for viável, ela também faz esse trabalho de apresentação da obra literária mediante o teatro. A gente vê a questão do preconceito racial, do preconceito religioso, do preconceito de gênero. Então, ela pega textos que são focados nesse ponto. h) Voz das letras, eu sempre procuro trabalhar com o núcleo sobre essas mulheres que escrevem ou que escreveram que não são muito vistas e sobre o que elas escrevem. Vou dar o exemplo de Francisca Júlia que é uma poeta parnasiana e aí a grande maioria, inclusive professores, não conhecem Francisca Júlia e a gente traz, porque ela é tão escondidinha lá na literatura, por que ela não aparece? Então a gente foi investigar essa literatura dela e as meninas os meninos acabaram gostando muito da poesia dela e descobrindo outras poetisas que eu conhecia também, e trazendo. i) Recital de poesia - Cordelistas negras, eu achei um livro e comprei. Só cordelistas, mulheres e negras. E aí também a gente já usou para um projeto, já associou a um projeto do dia da consciência negra. É um projeto assim que a gente associou várias disciplinas. A partir daí foi feito todo o trabalho de leitura, a gente trouxe o pessoal da APTA (associação de poetisas de Tabira) para fazer uma oficina de poesia, para trabalhar a sextilha depois, os alunos começaram a produzir cordéis que culminou num recital. (Discurso dos sujeitos: Resistência, Luta, Motivação, Liberdade, Dignidade, Resiliência, Coragem, Enfrentamento, Expressão, Apoio, Direito)

## APÊNDICE J – Texto do Perfil 7 (O texto literário para além da escola)

*O texto literário é um instrumento que movimenta essa dinâmica na hora do debate. Ele é um instrumento, uma ferramenta para a gente acessar as discussões. Até porque, as discussões de gênero e sexualidade são discussões muito profundas, muito conceituais, e é difícil acessar o adolescente. Geralmente não são leituras simples, são leituras complexas. É difícil a gente discutir gênero e sexualidade na escola. Eu acho que, a partir do momento que a gente faz a leitura, a gente tem mais poder, porque o conhecimento lhe dá esse poder, e aí eu percebo isso, o trabalho que a gente faz no núcleo, vai levando adiante pessoas mais fortes, um jovem mais preparado para estar na sociedade, lutando pelos seus direitos, para defender a todos. Infelizmente, eu planejo as atividades do NEG só. Eu botei as ideias ali sem perguntar a um colega ou outra pessoa, porque eu não tenho realmente uma formação para isso, um embasamento teórico, um tutor que vai dizer: - vai Professora, faz assim! vamos discutir! Aqui, muitas vezes, eu me sinto só para fazer essa discussão de gênero, então eu acho que é um trabalho que ainda deveria ser mais aprofundado trazer outras figuras, discussões mais densas para o núcleo para a formação desses meninos e meninas. No entanto, os participantes do NEG reagem muito bem na forma de querer interpretar, de querer entender, de tirar dúvidas. Eu tenho alunos aqui que chegam e diz - Você já viu esse livro? - Eu não entendi isso aqui, não. - O outro está vendo dessa forma, aí começa uma discussão de interpretações diferentes. Eu achei muito interessante. E pretendo fazer outras vezes. Os alunos gostaram. O contexto ali não foi distante da realidade. E é uma leitura legal, diferente do que eles costumam ler em sala de aula, que eles não conheciam. Então, achei muito interessante trabalhar não só textos informativos, mas textos literários também, no NEG. Percebo que no NEG a gente tem maior liberdade em explorar o texto, porque a gente não fica amarrado ao currículo. Parece que a sala de aula tem uma certa rigidez, em trabalhar o programa, não é? Existe uma cobrança na sala de aula. E mesmo que o tempo de aplicação seja maior, porque ali o professor tem mais tempo de trabalhar várias aulas, no NEG é mais dinâmico, eles se sentem mais à vontade, porque não existe uma cobrança. Eles estão ali lendo, refletindo, por livre e espontânea vontade. Já que se dispuseram a participar do NEG. São eles quem dizem: - vamos fazer desse jeito, professora, vamos fazer assim. Eles se envolvem na ação. Tem um protagonismo que está nascendo ali, primeiro, porque são os alunos oferecendo, então isso tem um outro peso, quando um aluno oferece a outro aluno, porque vem de outro lugar de acesso, de coisas que eu nem conheço, na verdade. Essas literaturas que eles leem são coisas que eu não leio. E aí esse processo naturaliza melhor as dissidências sexuais mesmo, como a gente pode lidar com esses lugares, esses modos de ser na sociedade. E é interessante, porque daí isso vai ampliando. Depois, porque começa dentro de um grupo, são alunos que se identificam como LGBTQIAPN+ ou vivenciam a violência de gênero. Outros alunos que não estão dentro desse grupo também começam a se interessar e assim, começam a multiplicar e a diversificar a leitura e o posicionamento na sociedade heteronormativa. Eu achei bem interessante, depois eu até encontrei outros alunos que eu nem esperava, que nem são tão leitores, lendo esses livros pela escola, porque eu sabia que eles só liam histórias em quadrinho e agora liam outros gêneros textuais, eu achei bem legal. E eu percebo nesses encontros do núcleo, que existe essa coisa do medo, de silenciar mesmo, e com isso essas provocações que, num momento, eu faço com o texto literário, que não só foi com o texto de Malala, teve outros textos que a*

*gente trabalhou, que a gente percebe o medo, aquela coisa de não contar, mas que a gente vai trabalhando como educador, como formador, para a gente acabar com isso aí. O educador está para isso, está a serviço disso.*

*(Discurso dos sujeitos: Resistência, dignidade, Coragem, Expressão, Direito, Luta, Apoio, Motivação)*

## APÊNDECE K – Entrevista com a professora/coordenadora do NEG

A entrevista realizada foi com uma professora de literatura que também contribui com o Núcleo de Estudo de Gênero e Enfrentamento da Violência contra a Mulher de uma escola do Sertão do Pajeú Pernambucano. Durante a entrevista, a professora explica sua participação nas atividades do NEG, incluindo oficinas de leitura e o trabalho com o Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero que visa discutir questões de gênero na escola e incentivar a produção textual dos alunos sobre o tema. Relata a professora, que este ano, iniciaram as atividades do NEG com textos e oficinas ligadas ao Dia Internacional da Mulher. Agora, a professora destaca a importância de trazer o Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero para a escola, pois a escola sempre foi premiada em alguma categoria. Ela também conta que o Naíde Teodósio trabalha com o texto literário, especialmente, quando se trabalha repertório no texto e “aí nós trazemos esse leque de repertório para eles trabalharem. E ali nós descobrimos muitas escritoras, muitos textos que trazem essa temática”. **Quando lhe perguntou como são desenvolvidas as atividades com o texto literário na escola?** Ela respondeu que em sua opinião, o texto literário geralmente é um pouco negligenciado no que nós podemos dizer - de encantar mesmo o aluno, de trazer esse amor e esse encantamento da literatura - porque muitos professores de literatura fazem o quê, pegam um texto literário e aí vão trabalhar a gramática dentro do texto. Então, aqui nós procuramos fazer diferente, eu trago primeiro, a temática do texto, para que o aluno compreenda o texto como um todo e descubra o que está por trás dele. E aí a gente tem aqui a vivência literária. Então, continuando as perguntas, **há uma relação dos textos que vocês leem no NEG com os textos que vocês leem na aula de literatura?** Segundo a professora, o currículo de literatura não traz essa questão de gênero, na verdade. Então, tem uma certa separação que a gente trabalha na aula de literatura em si e o que a gente trabalha em relação ao núcleo. O currículo pede na aula de literatura a partir de um programa com base nos textos clássicos. E no NEG, nós procuramos trabalhar um texto mais contemporâneo, com essas autoras e esses autores que trazem uma temática de gênero, etnia, raça, identidade que muitas vezes nós não vemos lá no currículo. Então, acho que há uma separação da literatura que se trabalha no núcleo de discussão de gênero e que se trabalha na aula de literatura. Aí é o desafio do professor de unir isso. Um exemplo, acho que no parnasianismo, por exemplo, se a gente pegar o livro didático, só tem poetas homens, né? Sexo masculino. E aí a gente traz por fora do livro, que lá não tem ela, Francisca Júlia, que é uma poetisa. E aí os alunos dizem, ué, e tem uma mulher nessa época que escrevia, que fazia poesia? Então, a gente vai puxando um pouquinho para ali também, para trazer para a aula de literatura. **Qual a diferença em trabalhar o texto literário e outro tipo de texto? Por exemplo, texto informativo, um blog, outro?** Há diferença sim, eu sou suspeita para falar, porque eu gosto muito da aula de literatura, né? A diferença é que o texto literário, ele traz essa carga da vivência, ele traz essa necessidade do encantamento, da percepção do aluno em vários ambientes, por exemplo. Eu vou trabalhar uma notícia na sala de aula, eu vou trabalhar ali, já começo com a estrutura, com o tema, vou puxando ali a gramática, os verbos e talvez acabe até ali, sabe? Na produção de outra notícia, vamos dizer assim. Já o texto literário, não. O texto literário a gente começa já trazendo a temática, quem escreveu, só que em que contexto ele estava quando escreveu? E aí traz toda essa carga da vivência. Trabalhar o texto literário, eu acho que é mais por esse lado, sabe? De viver o texto, de perceber o que o autor quis colocar ali, qual é a época dele e se ele é atemporal ou não. Inclusive, nas aulas o que a gente percebe é que muitos alunos se identificam com os textos. Eu acho que é isso que a literatura traz e que a gente como professor de literatura precisa perceber, de trazer esse encantamento, essa leveza da literatura para a sala de aula. **Eu observei na sua aula ontem, que não é nem aula, mas o encontro do NEG, preparando os estudantes**

**para o prêmio Naíde Teodósio. E aí você colocou dois textos literários. Um era um conto de Conceição Evaristo e o outro era uma história infantojuvenil de Otávio Júnior. Então, como foi experienciar esses dois textos e como é que eles vão atingir o ideal do prêmio, vão contribuir para o prêmio Naíde Teodósio?** Primeiramente, a procura pelo sentido envolveu o aluno na leitura, eles se envolveram muito. Eles pegaram Conceição Evaristo e ficaram totalmente envolvidos com a escrita dela. E eles foram se envolvendo com a história daquela tribo, da personagem, e eles perceberam isso, que a literatura está bem pertinho deles, da vivência deles, da comunidade deles, que não precisam procurar fora. Então, essa relação que tem que ter, que eles vão produzir um texto, mas eles têm que perceber que o texto já está neles, que já faz parte da comunidade deles, que eles só precisam passar para o papel, que não é tão difícil de escrever. Quando eles leram Conceição Evaristo naquele conto “Ayoluwa, a alegria de nosso povo”, eles viram que está aqui perto da gente essa temática, que não precisa ir longe para buscar. Então, eu acho que eles se envolveram mais por conta disso, dessa aproximação que eles perceberam com a história. **Daria para você contar os momentos dessa aula, explorando o primeiro texto, os momentos que foram desenvolvidos?** A aula se iniciou com a exploração de duas palavras, “nascer” e “esperançar”. Eles fizeram uma leitura compartilhada do conto, que foi muito bonita. Um foi puxando do outro os períodos, e eles foram lendo e se empolgando, e eu achei que eles iriam se perder ali no sentido do texto, mas, ao final, eles sabiam falar de cada parte dele, porque eles se envolveram realmente com a leitura, e eles perceberam ali dentro a relação do nascer e do esperançar, e porque aquele texto era o último conto do livro de Conceição, em relação à personagem, e em relação ao que acontecia ali naquela tribo. E eles trouxeram isso bem para perto e perceberam a beleza daquele texto, e eu acho que é isso que precisa para eles perceberem. Eu vou escrever um texto, é um prêmio, é um concurso, mas é muito difícil, e ali eles perceberam que não era, porque eles têm repertório para isso, e que eles ficaram mais interessados em buscar, inclusive na própria autora que a gente trabalhou ontem. **E como foi a sua mediação nesse momento, explorando esse texto com os alunos? Porque, por exemplo, você disse que eles achavam que não iam compreender o texto por conta da leitura feita de período a período, mas, e aí, como foi que eles entenderam? O que foi que você fez para motivar isso?** Da mesma forma que eles foram puxando a leitura, puxa um período, o outro aluno vai, puxa outro e eles foram se empolgando. Como mediadora, eu fiz a mesma coisa no sentido do texto, eu fui puxando, eu fui pegando pontos do texto, e perguntando como está, aonde se passa a história, porque essa personagem está assim, e eles foram, e eu fui só puxando como mediadora, porque uma preocupação é não chegar e dar o sentido do texto, porque eles precisavam construir esse sentido. **No final, aí você disse que trabalhou um outro texto, qual foi esse outro texto?** Esse texto é “Da minha janela” de Otávio Júnior, da literatura infantojuvenil. Esta obra trazia um menino que falava da sua comunidade, o que ele via da janela dele, e aí ele vai repetindo, “o que eu vejo da minha janela”, o que tem além da janela, logo, os estudantes se perguntaram, mas esse texto só fala numa janela, repetindo? Então, eles vão vendo que aquele horizonte que o menino vê da janela vai se abrindo, ele vê coisas boas da janela, mas ele também vê coisas tristes, ruins, no entanto, ele não para ali, ele vai expandindo essa visão através da janela dele, e os estudantes percebem que esse menino está numa favela, o texto vai construindo essa imagem, e eles também vão construindo a percepção deles de que eles podem mais, diante da comunidade deles, do repertório deles e do conhecimento de mundo que eles têm, então foi um momento muito rico, de nós percebermos ali, como professora e estudantes, que não precisamos partir logo para uma literatura clássica, mas que podemos partir do infantojuvenil, intertextualizando pensamentos, e ir construindo esses saberes e essa percepção do mundo. **Então, seria possível você elaborar uma síntese daquela experiência, o que ficou para você da experiência de leitura proporcionada pelo NEG para o prêmio Naíde Teodósio, o que foi que ficou para você**

**enquanto professora, que você coordenou?** Eu acredito que estamos no caminho certo, na exploração desses gêneros textuais, de trazer a literatura para a sala de aula dessa forma, de o aluno perceber que parte da leitura para chegar na escrita, e que o prêmio Naíde Teodósio de Estudo de Gênero vem somar no núcleo de estudo de gênero, e discussão da violência contra a mulher, e procurar trabalhar mais, porque ontem eu fiquei encantada com o trabalho com a turma, e percebi que eles podem procurar mais repertório, estudar mais, e preparar mais momentos como esse, para eles perceberem o quanto eles podem, e tenho certeza que vão sair daí muitos textos bons, e que eles vão usar essa referência nos textos deles. (*Professora do NEG*).

## APÊNDICE L – Relato do grupo focal

*O trabalho com o NEG inclui o texto literário. Essa atividade ela tem o propósito de integrar o aluno, de entrosá-lo no texto que está sendo lido. Também tem como função debater sobre os assuntos que a gente vai estudar para fazer a redação do Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero. E além disso, toca a gente com a sensibilidade que o autor passa. No tocante aos textos que lemos, na aula de literatura e no NEG, eles são certamente diferentes, né? Porque, por exemplo, o tipo de texto que a gente lê na aula pode ser um texto informativo, um texto científico, ou até um romance. Na sala de aula os textos literários se baseiam nos clássicos. Machado de Assis, José de Alencar, Raquel Queiroz. Assim, somos cobrados para realizar uma produção final após leitura. Lembro bem que uma aula foi a produção de um curta-metragem. A gente sabe que são aulas ricas em conhecimento, porque a gente ler, interpreta, produz, mas tem colegas que não veem assim. Lembro bem de uma aula que a gente leu quatro contos, algumas pessoas veem ali como uma aula, talvez, chata. Ali lemos alguns clássicos, como o Relógio de ouro, a Cartomante, a gente viu que a grande parte da sala se interessou muito, principalmente, pelo conto da Cartomante, que a gente escolheu, debateu em roda de conversa fazendo o entrosamento entre os alunos. E, claro, a professora teve muita competência em trazer esses livros em forma de áudio, por exemplo, e muitas pessoas não gostam de ler, mas mesmo ela trazendo esses contos clássicos, que muita gente pode achar chato, foi bem entrosado por toda a sala, todo mundo entendeu, teve debate, enfim. É tanto, que depois, pessoas que nem tem o costume de ler, participaram da produção do curta-metragem, a partir da gravação, mas, de qualquer forma, eles estão participando ali. Porém, no NEG os textos nos informam sobre gênero, raça, identidade e cultura, principalmente. Na última reunião do NEG, vimos que, por exemplo, a autora, ela falava sobre a cultura dela. É tanto, que o conto se passava, em uma tribo, uma comunidade em que todos se conheciam, e ela falava do povo dela, sua mãe, sua tia, da sua cultura. Não sei se foi o objetivo do NEG que proporcionou esse olhar, porque lá na aula de literatura normal, também são contos, mas parece que não são explorados nesse sentido de cultura, identidade, raça e gênero. Não é tão acentuado como seriam os contos, por exemplo, que a gente leu ontem (fazendo referência ao conto que foi trabalhado no NEG). Isso também foi percebido na forma de cobrar a avaliação, pois há uma diferença. Por exemplo, na aula de literatura, tem sempre um produto por obrigação. A partir do momento que a gente escutava aqueles áudios dos contos, lia por cima, o resumo, a gente teria que colocar tudo que entendia no papel. Então, não era, certamente, uma discussão que falava quem queria participar. Tinha lá a sua obrigação de você fazer um resumo do que você entendeu, de toda a história. Uma obrigatoriedade. Isto tudo é pra você conseguir ter sua nota. Então, não era algo espontâneo. Já no NEG, a gente teve mais um debate. A gente leu a obra e debateu, e você não tinha obrigação de falar. Você falava se você sentisse à vontade. E a gente também leu a obra de forma compartilhada, que dá ali a entender que todos nós estamos participando. E quem não conseguiu entender naquela hora o conto, entendeu depois, enquanto a gente discutia. E tudo isso foi de uma forma voluntária. As pessoas foram se engajando e, no fim das contas, a maioria da turma acabou lendo, o que não acontece na maioria das aulas de literatura, quando a gente precisa fazer uma atividade. Foi um encontro tão bom, que passou quase duas horas, muito rápido! Nesse dia, a gente viu dois tipos de texto. A gente viu o conto, que foi compartilhado, e a gente também teve a história infantojuvenil em slides. Então, foram duas maneiras de trazer a cultura dos*

povos até nós. E foi um momento que integrou todo mundo na discussão do tema e nas comparações de vida dos estudantes. Daí, percebemos que há uma diferença entre trabalhar um texto literário e outro tipo de texto. Por exemplo, o texto literário, estava lá no romance, estava lá no conto, e também tinha no livro infantojuvenil. A questão da obrigatoriedade já traz essa diferença, porque quando a gente lê algo por querer, é que ele se torna mais leve. E a literatura em si é algo que vai fazer com que a gente entre de cabeça naquilo. E, por muitas vezes, você entende muito mais um texto mais leve, que está contando sobre, sei lá, uma história, do que um texto informativo, que vai ser algo muito direto. Normalmente, esses textos literários, a gente tem uma interpretação mais sonhadora, digamos assim, é mais abrangente do que se fosse um outro tipo de texto. Desse jeito, a gente aprende de uma forma mais espontânea e se sente menos pressionado do que quando a gente tem aquela pressão de conseguir a nota. Os textos literários, muitas vezes, também trazem informação, só que eles são mais lúdicos. E por serem mais lúdicos, eles deixam a gente imerso na história. Muitas vezes a gente absorva aquele conhecimento, mas não necessariamente a gente vai estar ali com números, com coisas muito específicas. Já os textos literários, a gente vai ver ali, a opinião daquele autor, a gente vai mergulhar ali nos pensamentos e no mundo dele, que ele descreveu com sua maneira de escrever. Quando a gente tem uma coisa que a gente tem vontade de aprender, que a gente vai lá por conta própria, que a gente vê como é, a gente tem uma facilidade melhor de aprender, de entender, de usar, quando você tem um certo interesse, e não aquela pressão de que você precisa aprender aquilo. É como se você estivesse, vamos supor, estudando um conteúdo por fora e um conteúdo da escola. Você, às vezes, consegue aprender mais com os instrumentos de fora da escola, porque é uma coisa atrativa para você. Avaliando o encontro do NEG, ontem, a gente fez um texto compartilhado, e aí a sala inteira tinha o texto em mãos, e cada um lia de período a período. Então, se você começava a ler o primeiro período, quem sentisse vontade, lia o próximo. Aí foi até engraçado, porque o conto do livro Olhos d'Água, quando um aluno lia, o outro ia e lia junto, aí ficava sem saber quem é que começava, e aí acabou que isso atraiu as pessoas a quererem ler. No começo, ninguém lia, era todo mundo bem fechado. Também, na hora que a professora coordenadora do NEG chegou, eu achei que ia ser uma leitura igual às outras, que a gente ia ler alguma coisa, fazer uma atividade, entregar, e pronto. Eu estava triste, porque achei que a gente ia assistir ao filme da aula passada. Mas foi um encontro muito leve, foi muito bom, foi espontâneo, todo mundo participou, até mesmo eu que nunca nem tinha escutado a minha própria voz, estava querendo ler. E no momento que todo mundo estava lendo, eu também participei, mas eu não estava entendendo muito. Só que na hora da explanação, quando todo mundo começou a comentar, eu também participei, eu entendi totalmente a história, como se eu estivesse no cantinho, lendo e relendo várias vezes. E todo mundo leu, todo mundo teve espaço, então foi muito bom. Foi um ambiente bem respeitoso. Depois do debate do conto "Ayoluwa, a alegria de nosso povo" de Conceição Evaristo, foi apresentado a história infantojuvenil "Da minha janela" de Otávio Júnior, esta obra ela tinha desenhos e a gente podia usar os desenhos para se apoiar. E, tipo, muita gente deu a sua percepção, apesar de a gente só ter lido uma vez, e no fim a gente percebeu que ambas as histórias tratavam da mesma coisa. Elas falavam sobre cultura, sobre esperança, ambas estavam ali bem próximas, apesar de longe na forma. Falavam também sobre ter uma solução para tudo que ia acontecer. E essa era a principal mensagem que ambas as obras queriam mostrar. As palavras-chave eram esperança e nascer, e a gente as encontrou em ambos os textos. Que foi até o que a gente discutiu no início sobre a esperança e o nascimento. Assim, na estratégia de

*unir os dois textos, a gente observou que os textos se assemelhavam porque falavam sobre esperança, cultura, só que eles se assemelham, mas em aspectos bem diferentes. No primeiro conto, ele, por exemplo, se passava em uma comunidade, um tempo talvez mais antigo, uma comunidade mais isolada. E que essa parte também se assemelhava com o segundo, o “Da minha Janela”, que também falava sobre cultura, mas em âmbito diferente. No entanto, a gente observa as mesmas vivências, mas em lugares que são opostos, quase. E em ambos, há uma crítica à desigualdade social, muito forte. Mostrava duas minorias, né? E como a gente viu, o segundo conto infantojuvenil, a gente pode observar a importância que ele traz, pois em forma de desenho, ele consegue trazer a importância da leitura para transformar o personagem. A experiência com esses dois textos nos ajudou a conhecer dois tópicos de gênero da grade de conteúdos do Prêmio Naíde Teodósio que são: Gênero e raça e Gênero e etnia. Com esses textos vai ampliando o nosso repertório e as referências, elementos que a gente vai poder ter para o que for escrever na redação. Por exemplo, se alguém fosse ler o livro infantojuvenil e visse aquela parte onde fala que se assemelha a “bala” (fazendo referência a tiro), se uma pessoa qualquer não tivesse lido aquilo, não ia ter o entendimento que muitas pessoas da nossa sala tiveram, porque precisava trabalhar o contexto. A gente percebe também que não é porque a história é infantojuvenil que ela não traz um conhecimento. De forma alguma, é porque ela foi feita ali, produzida de certa forma para atender a todos os públicos de todas as idades. Não é porque ela foi feita ali para as crianças que ela não traz conhecimento para o adulto. Pelo contrário, ela traz um conhecimento tão amplo quanto as histórias mais complexas. Isto é interessante porque essa observação nos diz que a gente não tem que ler somente a leitura A ou B, a gente tem que ser leitor, mas não está escolhendo leitura. Tem que ler na busca da mensagem e do sentido e a gente vai juntando esses sentidos todos para se organizar na hora de escrever. Desse modo, o NEG tem ajudado nesta diferença de entender a leitura, pois lá na sala de aula, a gente tem que cumprir um horário, cumprir uma tabela, cumprir uma meta, cumprir uma leitura e no NEG não. A gente está se apropriando da leitura, por exemplo, para participar de um evento que é, Prêmio Naíde Teodósio de Estudos de Gênero. (Grupo Focal).*

# Anexos

## ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP da UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Práticas de Letramento Literário nos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher em escolas públicas estaduais de ensino médio de Pernambuco

**Pesquisador:** KLEBER FERREIRA COSTA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 56217322.4.0000.5188

**Instituição Proponente:** Universidade Federal da Paraíba

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.318.054

**Apresentação do Projeto:**

A sociedade atual vive uma crise constante de valores por força de transformações diversas: o modo de conviver em família; as relações sociais cada vez mais conflitivas; a degradação socioambiental do planeta, entre outras. Também é perceptível a mudança de comportamento que tem levado as pessoas a mudarem seus hábitos, não raro em função do consumismo/modismo desenfreado que traz consequências de vulnerabilidade, não apenas do ponto de vista das coisas materiais, mas também das relações interpessoais, resultando na perda de valores.

Por força desse contexto, discutir cidadania e direitos humanos 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 de: gênero, violência contra a mulher, raça,

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.318.054

credo, entre outros.

Nesse sentido, discutir gênero e enfrentamento da violência contra a mulher na escola é algo primordial, diante de uma sociedade desigual em que muitas vezes o desrespeito à vida é frequente. Diariamente presencia-se a degradação da imagem da mulher pela mídia. Também se sabe que muitas vezes ela é considerada cognitivamente inferior em relação ao homem no mundo do trabalho ao ponto de perder oportunidades de crescimento profissional. Além disso, são noticiados constantemente casos de violência doméstica em que as mulheres são afetadas não apenas fisicamente, mas, principalmente, na sua dimensão psicológica e moral.

Reportando-se ao contexto de isolamento social por causa da pandemia COVID 19, em que os casais permaneceram mais em casa, os casos de violência contra mulher se tornaram mais frequentes e costumeiros, elevando as estatísticas de forma desenfreada. Aqui exige-se um refletir e um agir da sociedade e da escola, em especial, para ações sobre a igualdade de gênero, não apenas com as lutas sociais, que historicamente são relevantes, mas também com ações educativas que conduzam ao questionar-se, de forma crítica sobre esse tema. Neste sentido, surge esse projeto de tese que parte da experiência que vivenciei durante cinco anos à frente de coordenação de Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher, em uma escola da rede pública estadual de ensino médio de Pernambuco, em que as atividades com prática de letramento literário se fazem presente na discussão de gênero.

Desse modo, essa temática está direcionada para a Área de concentração: LITERATURA, TEORIA E CRÍTICA, mais especificamente a Linha de pesquisa: Leituras literárias, que trabalha o ensino da literatura na escola, principalmente na perspectiva do letramento literário e formação do leitor desenvolvida por Cosson (2014; 2020). A importância desse tema para a pesquisa em nível de pós-graduação se estabelece 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. Ao se verificar as diversas maneiras de como se dá essa articulação para a formação do leitor literário, que exige etapas como: seleção de textos; diferentes

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.318.054

estratégias de leitura; compartilhamento de saberes e leituras diversas para a construção de sentidos, está se tomando o letramento literário como

uma apropriação cultural que, pela interação social através da leitura, transforma sujeitos, ressignifica práticas sociais e envolve o espaço escolar na

discussão de temas da sociedade. Hipótese:

A sociedade atual vive uma crise constante de valores por força de transformações diversas: o modo de conviver em família; as relações sociais

cada vez mais conflitivas; a degradação socioambiental do planeta, entre outras. Também é perceptível a mudança de comportamento que tem

levado as pessoas a mudarem seus hábitos, não raro em função do consumismo/modismo desenfreado que traz consequências de vulnerabilidade,

não apenas do ponto de vista das coisas materiais, mas também das relações interpessoais, resultando na perda de valores.

Por força desse contexto, discutir cidadania e direitos humanos 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 de: gênero, violência contra a mulher, raça, credo, entre outros.

Nesse sentido, discutir gênero e enfrentamento da violência contra a mulher na escola é algo primordial, diante de uma sociedade desigual em que

muitas vezes o desrespeito à vida é frequente. Diariamente presencia-se a degradação da imagem da mulher pela mídia. Também se sabe que

muitas vezes ela é considerada cognitivamente inferior em relação ao homem no mundo do trabalho ao ponto de perder oportunidades de

crescimento profissional. Além disso, são noticiados constantemente casos de violência doméstica em que as mulheres são afetadas não apenas

fisicamente, mas, principalmente, na sua dimensão psicológica e moral.

Reportando-se ao contexto de isolamento social por causa da pandemia COVID 19, em que os

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.318.054

casais permaneceram mais em casa, os casos de violência contra mulher se tornaram mais frequentes e costumeiros, elevando as estatísticas de forma desenfreada. Aqui exige-se um refletir e um agir da sociedade e da escola, em especial, para ações sobre a igualdade de gênero, não apenas com as lutas sociais, que historicamente são relevantes, mas também com ações educativas que conduzam ao questionar-se, de forma crítica sobre esse tema. Neste sentido, surge esse projeto de tese que parte da experiência que vivenciei durante cinco anos à frente de coordenação de Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher, em uma escola da rede pública estadual de ensino médio de Pernambuco, em que as atividades com prática de letramento literário se fazem presente na discussão de gênero.

Desse modo, essa temática está direcionada para a Área de concentração: LITERATURA, TEORIA E CRÍTICA, mais especificamente a Linha de pesquisa: Leituras literárias, que trabalha o ensino da literatura na escola, principalmente na perspectiva do letramento literário e formação do leitor desenvolvida por Cosson (2014; 2020). A importância desse tema para a pesquisa em nível de pós-graduação se estabelece 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. Ao se verificar as diversas maneiras de como se dá essa articulação para a formação do leitor literário, que exige etapas como: seleção de textos; diferentes estratégias de leitura; compartilhamento de saberes e leituras diversas para a construção de sentidos, está se tomando o letramento literário como uma apropriação cultural que, pela interação social através da leitura, transforma sujeitos, ressignifica práticas sociais e envolve o espaço escolar na discussão de temas da sociedade.

Introdução:

Data de Submissão do Projeto: 18/02/2022 Nome do Arquivo: PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1892241.pdf Versão do Projeto: 1  
Página 2 de 7

São as práticas de letramento literário que promovem a formação do leitor crítico e participativo nos espaços sociais quando se refere à igualdade de

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.318.054

gênero e ao enfrentamento da violência contra a mulher na escola, pois uma vez que articulam saberes e planejamento coletivo, as práticas de letramento literário se deslocam, como diz Street (2014), do letramento autônomo, mecânico e sem questionamento, para o ideológico, que “ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes”.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

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.

Objetivo Secundário:

☐ Descrever o processo de construção e implementação dos núcleos de estudo de gênero e enfrentamento da violência contra a mulher em escolas públicas estaduais de Pernambuco;

☐ Discutir o letramento literário e seus pressupostos teóricos e metodológicos;

☐ Investigar os aspectos da formação leitora/letramento literário no Currículo de Pernambuco de língua portuguesa do ensino médio;

☐ Descrever as práticas de letramento literário vivenciadas nos NEGs;

☐ Identificar resultados da aplicação das práticas de letramento literário na formação leitora do jovem;

☐ Analisar o conjunto de atividades e de estratégias de leitura literária desenvolvidas nos núcleos que implicam na construção e na implementação das

práticas de letramento literário.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Quanto aos riscos e desconfortos, entende-se que qualquer pesquisa envolvendo seres humanos, possa trazer desconfortos para os participantes,

de ordem psíquica, moral, intelectual, social e/ou cultural, uma vez que podem provocar momentos de ansiedade, medo e instabilidade emocional.

Esses riscos serão minimizados por meios de ações relacionadas ao esclarecimento das questões

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.318.054

(em termo de explicar o sentido de cada uma, mantendo o cuidado de não conduzir à resposta tal) antes mesmo de iniciar a aplicação. Esses riscos também serão minimizados por meios de ações relacionadas à permissão de interrupção dos questionários diante de mal-estar e garantia da privacidade e do sigilo das informações. Caso o pesquisado venha a sentir algo dentro desses padrões, deve comunicar ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências até que sua queixa seja resolvida.

**Benefícios:**

O presente projeto de pesquisa tem o propósito de analisar como são mobilizadas as estratégias de leitura nos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher e na formação do leitor literário nas escolas públicas estaduais de Pernambuco. Para que tal proposição seja atendida, pretende-se registrar, descrever e analisar todas as informações coletadas. Isso proporcionará benefícios para o ensino de literatura na medida em que relaciona esse ensino a uma perspectiva de formação de leitor capaz de mobilizar estratégias que envolvem interação e produção de sentido de forma crítica e participativa nas discussões de temas da sociedade.

Outro benefício que pode ser apresentado diz respeito à integração entre currículo de língua portuguesa, temas da sociedade e formação de leitor literário, o que proporciona ao estudante do ensino médio, um olhar atento sobre o texto literário e a sua formação de leitor crítico.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

**Desenho:**

Este projeto de tese tem por objetivo 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 e se justifica pela importância que é dada às práticas de letramento literário no ensino de literatura como promotoras das discussões de gênero. Dessa forma, a investigação se estrutura a partir da seguinte questão problema: 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? O estudo teórico toma por

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.318.054

base as discussões sobre o termo “Crítico” (MARTINS-COSTA, 2016); o Currículo e a ideologia (SILVA, 2010); a Estratégia de leitura de mundo (FREIRE, 1989); a Leitura compartilhada, consciência de si e coletiva através da leitura (COSSON, 2014); e a Escola como espaço de responsabilidade social (SANTOMÉ, 2013). A pesquisa é qualitativa e será desenvolvida através dos métodos: documental e exploratório. A pesquisa de campo é a técnica utilizada para se chegar aos grupos focais. Os sujeitos serão estudantes, professores/coordenadores dos núcleos de estudos de gênero das escolas estaduais de ensino médio de Pernambuco, divididos entre as 16 Gerências Regionais de Educação. Este projeto de tese tem por objetivo 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 e se justifica pela importância que é dada às práticas de letramento literário no ensino de literatura como promotoras das discussões de gênero. Dessa forma, a investigação se estrutura a partir da seguinte questão problema: 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? O estudo teórico toma por base as discussões sobre o termo “Crítico” (MARTINS-COSTA, 2016); o Currículo e a ideologia (SILVA, 2010); a Estratégia de leitura de mundo (FREIRE, 1989); a Leitura compartilhada, consciência de si e coletiva através da leitura (COSSON, 2014); e a Escola como espaço de responsabilidade social (SANTOMÉ, 2013). A pesquisa é qualitativa e será desenvolvida através dos métodos: documental e exploratório. A pesquisa de campo é a técnica utilizada para se chegar aos grupos focais. Os sujeitos serão estudantes, professores/coordenadores dos núcleos de estudos de gênero das escolas estaduais de ensino médio de Pernambuco, divididos entre as 16 Gerências Regionais de Educação.

**Palavras-chave:** Práticas de letramento literário. Núcleos de estudos de gênero. Protagonismo Juvenil. 7.2 Método de pesquisa

Para tanto, torna-se relevante que esta pesquisa qualitativa utilize de dois métodos: o documental e o exploratório.

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOÃO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.318.054

O motivo de utilizar a pesquisa documental como método de investigação se justifica pelo fato de analisar: 1) a implementação legal dos núcleos de estudo de gênero e enfrentamento da violência contra a mulher e 2) o Currículo de Pernambuco e sua relação com o ensino de literatura, sendo, portanto, documentos registrados. Segundo Cellard (2012), o conceito sobre documento aponta para uma abordagem mais globalizante que retoma aspectos da história social ampliando consideravelmente a noção do termo “documentos”, que o autor define como: “tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte, [...]. Pode-se tratar de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado [...]” (CELLARD, 2012, p. 295). Continuando, Cellard (op. cit., p. 297) apresenta que “todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel” é um documento, pois neles, ações sócio-históricas dos sujeitos a partir de um contexto definido em um tempo e um espaço ficam registradas, tornando-se documento, história, testemunho de uma vivência. Já a pesquisa do tipo exploratória se justifica pela busca de informação a partir dos sujeitos pesquisados, entre eles, estudantes, professores/coordenadores sobre as práticas de letramento literário em relação ao núcleo 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). Conforme Prodanov e Freitas (2013), os estudos exploratórios têm como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto investigado, além de possibilitar sua definição e delineamento, o que facilita a fixação dos objetivos. Por possuir planejamento flexível, a pesquisa exploratória permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos.

### 7.3 Técnica de pesquisa

Nesse sentido, ao adotar os métodos documental e exploratório, na área de educação, o procedimento escolhido para esta pesquisa foi o estudo de campo. Esse procedimento, sem a preocupação com precisão estatística, possibilita o aprofundamento da proposição do estudo, por meio do contato e observação direta dos participantes, o que permite a captação de interpretações dos

<b>Endereço:</b> Prédio da Reitoria da UFPB ç 1º Andar	
<b>Bairro:</b> Cidade Universitária	<b>CEP:</b> 58.051-900
<b>UF:</b> PB	<b>Município:</b> JOAO PESSOA
<b>Telefone:</b> (83)3216-7791	<b>Fax:</b> (83)3216-7791 <b>E-mail:</b> comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.318.054

acontecimentos (GIL, 2002).

No estudo de campo, enfatiza-se a imersão do pesquisador na realidade dos sujeitos participantes - escolas que desenvolvem práticas de letramento literário em núcleos de estudos de gênero e enfrentamento da violência contra a mulher -. Essa interação viabilizará a interpretação de reações e posicionamentos dos sujeitos, potencializando a análise dos dados, por meio de variados instrumentos de coleta, os quais foram predominantemente qualitativos.

Paralelamente a tais procedimentos, serão realizados os estudos teóricos referentes à pesquisa, organizados e registrados em fichas de acompanhamento, entre outros. A revisão da bibliografia será feita no intuito de manter o pesquisador atualizado acerca dos assuntos pertinentes ao estudo, como fonte de fortalecer o trabalho, além de promover o incentivo à pesquisa científica nacional. Metodologia de Análise de Dados:

A análise dos dados vai ser baseada a partir da análise hermenêutica que segundo Laplantine (2004, p 107), "a compreensão hermenêutica inscreve-se no prolongamento da descrição fenomenológica. Ver é apreender o sentido, mas um sentido autorizando diversas escritas, e, sobretudo diversas leituras possíveis", portanto descrever, segundo o autor é interpretar, é provocar uma interpretação de sentido.

Desse modo, considerando o corpus desta pesquisa, especificamente, para o questionário geral, aplicado de forma remota a todos os professores/coordenadores sobre o ensino de literatura nos núcleos de estudos de gênero, utilizará da análise de conteúdo, de abordagem quantitativa que segundo Bardin (1977, p. 42 apud VERGARA, 2005) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrições do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Essa abordagem permite seguir as três etapas básicas propostas por Bardin (1977) que são: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos dados e interpretação. Como o questionário geral foi sobre o ensino de literatura

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.318.054

nos núcleos de estudos de gênero, nesta primeira etapa dessa abordagem, a atenção se volta ao processo seletivo, ou seja, separa as respostas classificando-as segundo os diferentes tipos de ensino de literatura, com destaque para aquelas que utilizam práticas de letramento literário nos núcleos. Essa primeira etapa se coaduna à segunda, pois esse processo não é apenas quantitativo, mas exige da exploração do conteúdo, motivo do método de análise. O que significa, ler as respostas do questionário e classificar pela pertinência da resposta quanto ao desenvolvimento de práticas de letramento literário. Por fim, acontecerá o processo de interpretação dos dados de acordo com sua classificação.

Depois de identificar os núcleos que desenvolvem práticas de letramento literário a partir do questionário, o mesmo método de análise de conteúdo anterior será adotado para as entrevistas com os professores/coordenadores sobre as práticas de letramento literário desenvolvidas no núcleo.

Na pré-análise das entrevistas, serão consideradas apenas aquelas escolas cujo núcleo desenvolver práticas de letramento literário. Na exploração do material ou conteúdo, a análise se voltará em como são aplicadas essas práticas, que relatos apontam a interação entre leitor e texto literário e como essa prática vem contribuindo para a formação de leitores literários. Após tratado esses dados, processar-se-á a inferência sobre o desenvolvimento dessas práticas nos núcleos de gênero.

Para a análise dos grupos focais em duas escolas, utilizar-se-á da análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que é uma técnica de análise de dados qualitativos que possibilita também quantificar e verificar a distribuição estatística desse pensamento coletivo (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005 apud BRITO; LAUER-LEITE; NOVAIS, 2021). Essa técnica traz grande contribuição para a pesquisa social e pode ser empregada em qualquer área de estudo que envolva dados verbais, pois demonstra ser eficaz para processar e expressar as opiniões coletivas. Em síntese, o DSC é um método para organizar e tabular dados qualitativos de natureza verbal que dá origem a um discurso-síntese elaborado em primeira pessoa do singular utilizando partes de discursos com sentido semelhante, por meio de procedimentos sistemáticos e

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.318.054

padronizados.

Desse modo, com o uso do software DSCsoft, será criado um banco de dados com as respostas coletadas, classificando-as e agrupando-as para

construir o DSC. Assim, o grupo focal passará pelos seguintes procedimentos utilizados pelo método a partir da posse das entrevistas com os

grupos focais:

a) Primeiro, Expressão-chave (ECH), ou seja, do discurso dos participantes do Grupo Focal será retirado trechos individuais parDesfecho Primário:

Acredito que esta pesquisa possa primeiro, relacionar o ensino de literatura a uma perspectiva de formação de leitor capaz de mobilizar estratégias

que envolvem interação e produção de sentido de forma crítica e participativa nas discussões de temas da sociedade.

Desfecho Secundário:

Acredito que esta pesquisa possa primeiro, relacionar o ensino de literatura a uma perspectiva de formação de leitor capaz de mobilizar estratégias

que envolvem interação e produção de sentido de forma crítica e participativa nas discussões de temas da sociedade. Tamanho da Amostra no Brasil: 160

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

atende as exigências institucionais

**Recomendações:**

vide campo conclusões ou pendências e lista de inadequações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

não foram observados óbices éticos

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.318.054

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1892241.pdf	18/02/2022 14:17:06		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_CEP_KLEBER_ASSINADA_CENTRO.pdf	18/02/2022 14:16:25	KLEBER FERREIRA COSTA	Aceito
Orçamento	Orcamento_UFPB.pdf	08/02/2022 16:41:48	KLEBER FERREIRA COSTA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes.pdf	08/02/2022 16:39:33	KLEBER FERREIRA COSTA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR_UFPB.pdf	08/02/2022 16:39:02	KLEBER FERREIRA COSTA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE_UFPB.pdf	08/02/2022 16:38:29	KLEBER FERREIRA COSTA	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia_assinada.pdf	08/02/2022 16:37:20	KLEBER FERREIRA COSTA	Aceito
Outros	Certidao_de_aprovacao_do_PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	08/02/2022 16:36:02	KLEBER FERREIRA COSTA	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS_DE_COLETA_DE_DADOS_UFPB.pdf	08/02/2022 16:34:48	KLEBER FERREIRA COSTA	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_atividades_relativas_a_pesquisa.pdf	08/02/2022 16:33:59	KLEBER FERREIRA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_UFPB.pdf	08/02/2022 16:33:07	KLEBER FERREIRA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_UFPB.pdf	08/02/2022 16:32:47	KLEBER FERREIRA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_TESE_PPGL_UFPB.pdf	08/02/2022 16:32:06	KLEBER FERREIRA COSTA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.318.054

JOAO PESSOA, 29 de Março de 2022

---

**Assinado por:**  
**Eliane Marques Duarte de Sousa**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA**,

Os pesquisadores Kleber Ferreira Costa e prof. Dr. Rildo José Cosson Mota convidam você a participar da pesquisa intitulada **Práticas de Letramento Literário nos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher das escolas públicas estaduais de Pernambuco**. Para tanto, você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de participar neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

Assim, esta pesquisa tem por objetivo: 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 e se justifica pela importância que é dada às práticas de letramento literário no ensino de literatura como promotoras das discussões de gênero. O formato da pesquisa é qualitativa e será desenvolvida através dos métodos: documental e exploratório. A pesquisa de campo é a técnica utilizada para se chegar aos grupos focais. Os sujeitos serão estudantes, professores/coordenadores dos núcleos de estudos de gênero das escolas estaduais de ensino médio de Pernambuco, divididos entre as 16 Gerências Regionais de Educação, que através de entrevistas remotas ou presenciais responderão questões sobre as práticas do letramento literário nos núcleos de gênero.

Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade do pesquisador assistente e após 5 anos será destruído. Dados individuais dos participantes coletados ao longo do processo não serão informados às instituições envolvidas, mas deverá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para cada instituição, se for assim solicitado. Através deste trabalho, esperamos contribuir para fortalecer e aprimorar a formação do leitor literário na escola.

## Responsáveis:

Pesquisador: Kleber Ferreira Costa

Tel.: 87.996588266 – kleber.costa@upe.br

Orientador: Prof. Dr. Rildo José Cosson Mota

Tel.: 83.99606-3912 - rosson@gmail.com

UFPB – CCHA – DLCV – PPGL - Tel: 83. 3216 7203 - Email: dlcv@cchla.ufpb.br

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB – Tel.: (83) 3216-7791 – E-mail: [comitedeetica@ccs.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccs.ufpb.br)

## CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

Assim, também declara se aceita ( ) ou não aceita ( ) participar da pesquisa de forma on-line.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do participante da pesquisa

*Kleber Ferreira Costa*

Assinatura do pesquisador discente (orientando)

*Rildo*

Prof. Dr. Rildo Cosson  
Programa de Pós-Graduação em Letras - UFPB

## ANEXO C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) - modelo**Para crianças e adolescentes (maiores que **seis anos** e menores de **18 anos**) e para **legalmente incapaz**.

Eu/Nós, (pesquisadores) convida(mos) você a participar do estudo (**título da pesquisa**). Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação. Pretendemos saber (**colocar os objetivos da pesquisa descritos em linguagem acessível à idade do participante**). Gostaríamos muito de contar com você, mas você não é obrigado a participar e não tem problema se desistir. Outras **crianças e/ou adolescentes** participantes desta pesquisa tem de (**idade**) anos de idade a (**idade**) anos de idade. A pesquisa será feita no/a (**local**), onde os participantes (crianças/adolescente) (**descrever passo a passo o método/procedimentos**). Para isso, será usado/a (**material**), ele é considerado (a) seguro (a), mas é possível ocorrer (**riscos mínimos/previsíveis**). Caso aconteça algo errado, você, seus pais ou responsáveis poderá(ão) nos procurar pelos contatos que estão no final do texto. A sua participação é importante (citar os **benefícios com linguagem acessível**). As suas informações ficarão sob sigilo, ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados (**explicação da divulgação dos resultados**), mas sem identificar (dados pessoais, vídeos, imagens e áudios de gravações) dos participantes (crianças/adolescentes).

**CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa (TÍTULO DA PESQUISA). Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva/chateado comigo. Os pesquisadores esclareceram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais/responsável legal. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e quero/concordo em participar da pesquisa/estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:	
<b>Pesquisador(a) Responsável:</b>	<b>Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba</b>
Endereço:	CEP/CCS/UFPB Campus I - Cidade Universitária
CEP:	1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB
☎:	☎ (83) 3216-7791 –
E-mail:	E-mail: <a href="mailto:comitedeetica@ccs.ufpb.br">comitedeetica@ccs.ufpb.br</a>

**Obs.:** O participante da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TALE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

**TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**  
(**esclarecimentos para os pesquisadores**)

- A Resolução CNS466/2012, item II-23 e 24 dos Termos e Definições esclarece: criança, adolescente ou legalmente incapaz, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação. Tais participantes devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades;
- II.24 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE – documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais;
- O Termo de Assentimento deverá ser um novo documento e deve ser confeccionado separadamente do TCLE, de modo a apresentar o Estudo para os menores de idade, com informações em linguagem acessível e de acordo com as faixas etárias destas crianças/adolescentes.
- Os pais/responsáveis assinarão o TCLE, consentindo pelos menores de idade. Os menores de idade assinarão o Termo de Assentimento, garantindo que também estão cientes que participarão de um estudo e que receberam todas as informações necessárias, de acordo com a compreensão da faixa etária.
- **Não existe um modelo-padrão de Termo de Assentimento, sugerido pela CONEP.** O(A) pesquisador(a), a partir das faixas etárias dos participantes de seu estudo, decidirá quantos Termos de Assentimento são necessários, por exemplo: um Assentimento para crianças de **6-8 anos**, **9-11 anos**, outro para crianças de **12-14 anos** e outro para **15-17 anos**. É decisão do pesquisador o número de Termos de Assentimento para o Estudo. Lembrando que **desenhos e figuras** podem ser apresentados no Termo de Assentimento, para facilitar a compreensão das informações para os menores de idade. Podem ser até em forma de quadrinhos.

**Referências.**

Orientações para elaboração dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e dispensa de TCLE. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1LUDeEbdz36qckhtLfh-6Vnb6AdLp5iT/view>

ANEXO D – Carta de anuência da Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional (SEIP) da Secretaria de Educação de Pernambuco



Secretaria de  
Educação  
e Esportes



GOVERNO DO ESTADO  
**PERNAMBUCO**  
SEMPRE DO SEU LADO

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o) a pesquisador (a) **Kleber Ferreira Costa**, estudante de doutorado em Letras do PPGL/UFPB a desenvolver o seu projeto de pesquisa **Práticas de Letramento Literário nos Núcleos de Estudos de Gênero e Enfrentamento da Violência Contra a Mulher em escolas públicas estaduais de ensino médio de Pernambuco**, que está sob a coordenação/orientação do(a) Prof. (a) Prof. Dr. Rildo José Cosson Mota, cujo objetivo é 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.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 510/2016 CNS/MS e suas complementares, comprometendo-se o/a mesmo/a a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das escolas pesquisadas.

Para isto, é obrigatório que sejam assegurados os termos que seguem abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 510/2016 do CNS/MS;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa;
- Anexar relatórios parcial e final na plataforma Brasil, e se comprometer com o serviço na apresentação dos achados da pesquisa.

No caso do não cumprimento dos itens acima, a Instituição tem a liberdade de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Recife, em 08/02/2022.

Mariângela Jansen Berardinelli

Superintendente Pedagógica

SEIP- Secretaria Executiva de Educação Integral e Profissional

Mariângela Jansen Berardinelli  
Superintendente Pedagógica - SUPED  
Mat. 173.348-6  
Secretaria Executiva de Educação  
Integral e Profissional - SEIP