

## **O potencial agentivo da leitura de obras literárias de autoria feminina: uma experiência etnográfica no contexto escolar**

Atauan Soares de Queiroz<sup>1</sup>

Juliana de Freitas Dias<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, interessa-nos refletir sobre como a escola pode possibilitar agenciamentos dos/as estudantes a partir de práticas discursivo-identitárias em aulas de Língua Portuguesa. Nosso argumento central é que as práticas discursivo-identitárias envolvendo tecnologias de gênero (literatura de autoria feminina) com potencial agentivo, que englobam, interseccionalmente, outros substratos como classe e raça, inseridas no dispositivo de formação *Projeto Mulheres Inspiradoras*, associam-se a experiências formativas com potencial para promover agenciamentos por parte dos/as estudantes. A análise dos dados empíricos aponta para a emergência e intensificação de três formas de agenciamento no interior da escola: em relação ao eu, ao outro e à realidade social.

**Palavras-chave:** Práticas discursivo-identitárias. Tecnologia de gênero. Agenciamento. Projeto Mulheres Inspiradoras.

## **The agentive potential of reading literary works by women: na ethnographic experience in the school context**

**Abstract:** In this paper, we are interested in reflecting on how the school can enable student agency based on discursive-identity practices in Portuguese Language classes. Our central argument is that discursive-identity practices involving gender technologies (female authored literature) with agent potential, which intersectionally encompass other substrates such as class and race, inserted in the *Inspiring Women Project* training device, are associated with formative experiences with the potential to promote student agency. The analysis of empirical data points to the emergence and intensification of three forms of agency within the school: in relation to the self, the other and the social reality.

**Keywords:** Discursive-identity practices. Gender technology. Agency. Inspiring Woman Project.

### **1 INTRODUÇÃO**

Neste artigo, interessa-nos refletir sobre como as práticas discursivo-identitárias em aulas de Língua Portuguesa (LP) possibilitam agenciamentos por parte dos/as estudantes. Na esteira de Archer (2004, 2007), partimos da premissa de que a promoção de deliberações

---

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Licenciado em Letras (Português) pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Desde o ano de 2010, é professor efetivo de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Barreiras, em regime de dedicação exclusiva. Atualmente, integra, também, o Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (UnB). E-mail: atauansoares@gmail.com.

<sup>2</sup> Juliana Dias é professora da Universidade de Brasília e pesquisadora na área de análise de discurso em seus entrecruzamentos com educação, escrita criativa, antroposofia e educação sistêmica. Doutora e mestra em Linguística pela Universidade de Brasília. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA). E-mail: ju.freitas.d@gmail.com.

reflexivas alteram as preocupações últimas de cada pessoa ou grupo, nas diferentes instâncias sociais, culminando com a reelaboração dos projetos de vida e, conseqüentemente, com a ampliação da capacidade de agir socioculturalmente no nível das práticas micropolíticas. Tais deliberações podem ser ativadas/atualizadas a partir do desenvolvimento de práticas discursivo-identitárias.

Com base no diálogo interdisciplinar entre Análise de Discurso Crítica, Realismo crítico, Pedagogia crítica e Estudos de gênero, nosso argumento central é que as práticas discursivo-identitárias envolvendo tecnologias de gênero (LAURETIS, 1987) com potencial agentivo (BARTON, 2009; MAGALHÃES, 2017; QUEIROZ; DIAS, 2017), que englobam, interseccionalmente, outros substratos como classe e raça, inseridas no dispositivo de formação (FOUCAULT, 1994; BONDÍA, 1994; JOSSO, 2004; MACEDO, 2010) *Projeto Mulheres Inspiradoras* (PMI), associam-se a experiências formativas com potencial para promover deliberações reflexivas com vistas ao fortalecimento identitário e a agenciamentos por parte dos/as estudantes.

A literatura engajada e não-canônica, de autoria feminina, que mobiliza discursos contra-hegemônicos, constitui-se como tecnologia de gênero que, explorada como objeto de ação pedagógica e associada a práticas de escrita autoral, pode concorrer para a reelaboração reflexivo-identitária dos sujeitos e para a construção de masculinidades, feminilidades e identificações de gênero outras. Nesse sentido, estamos tratando de microtransformações no chão da escola, bastante sutis, mas que abalam crenças e valores cristalizados que reforçam sistemas de opressão, como o sexismo e a misoginia, os quais se baseiam na iteração de discursos excludentes e reguladores (BUTLER, 1997). As referidas tecnologias podem nos auxiliar, ainda, a repensar as assimetrias relacionadas a saberes, poderes e formas de subjetivação, dentro e fora da escola.

Reconhecemos que as perspectivas heteropatriarcais sobre as identidades e relações de gênero partem de uma visão essencialista apregoadora de feminilidades e masculinidades que não concorrem para processos de inclusão social do diferente. Somente um debate qualificado, politicamente engajado, pode promover microrresistências na escola para pensarmos a desconstrução de tais perspectivas e a construção de identificações de gênero outras.

Os dados etnográficos que compõem este trabalho foram gerados pelo Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA) da Universidade de Brasília (UnB), durante o segundo semestre letivo do ano de 2017, e integram nossa tese de doutorado em andamento. A análise discursiva crítica proposta se volta para os depoimentos de estudantes obtidos em uma roda de conversa realizada com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio (EM).

Em relação à sua estrutura, além desta introdução, o artigo contém cinco seções, a saber: uma destinada à apresentação das principais ações do PMI, colocando em evidência o potencial agentivo dos textos literários e das práticas de escrita que atuam como tecnologias de gênero; uma de caráter mais teórico, onde discorremos sobre a noção de discurso, práticas sociais, práticas discursivo-identitárias e agência; em seguida, delineamos metodologicamente o trabalho, situando-o no campo da etnografia escolar; depois, trazemos a seção com as análises linguístico-discursivas dos depoimentos dos/as estudantes, destacando três agenciamentos intensificados em aulas de LP; por fim, uma quinta, que arrola as considerações finais do trabalho.

## **2 O PROJETO MULHERES INSPIRADORAS**

Por estarmos inseridos na dinâmica do “sistema-mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista” (GROSFOGUEL, 2016), torna-se “comum” que qualquer voz, discurso, corpo, identidade e subjetividade não pertencentes a grupos hegemônicos – quase sempre constituídos por homens brancos, heterossexuais, cristãos - sejam invisibilizados, inferiorizados ou segregados em distintos espaços sociais e institucionais. Na ótica dessa política de exclusão, o outro minoritário é uma espécie de sub-outro (MALDONADO-TORRES, 2007), um outro abjeto (BUTLER, 1997).

Apesar de esses constituintes históricos, sociais, políticos e culturais estruturarem e constrangerem o pensamento das sociedades contemporâneas e interferirem, conseqüentemente, no fortalecimento de grupos sociais minoritários, o enfrentamento às diferentes formas de opressão em relação à identidade de gênero e orientação sexual adquiriu força nas duas últimas décadas, no Brasil e no mundo, possibilitando a visibilização de

compreensões e existências outras, não hegemônicas, acerca das políticas de gênero. O reconhecimento dos direitos das mulheres e da população LGBT, como mudanças na legislação e criação de políticas públicas, programas, projetos e campanhas sociais, avançou significativamente. Contudo, o Estado ainda se mostra falho ao enfrentar a intolerância e violência de gênero.

Após os retrocessos políticos, sociais e culturais impostos pela ditadura militar ao longo de 21 anos (1964-1985), o Brasil construiu, paulatinamente, uma imagem social positiva para o mundo de país tolerante e aberto à diversidade de gênero, mas, de modo paradoxal, vive uma epidemia de violência contra as mulheres e a população LGBT, liderando o ranking mundial (JACOBS, 2016), com dados alarmantes. Segundo dados do Panorama Nacional da Violência contra as Mulheres<sup>3</sup>, o Brasil teve 4.473 homicídios dolosos de mulheres em 2017 (um aumento de 6,5% em relação ao ano anterior). Do total, 946 são feminicídios (dado considerado subnotificado). De acordo com Varela (2012), em todo o mundo, existem cerca de 113 e 200 milhões de mulheres demograficamente desaparecidas e, a cada ano, entre 1,5 e 3 milhões de mulheres e meninas perdem a vida como consequência de violência ou abandono em decorrência do sexo.

Para se opor à opressão em suas diferentes feições e, também, à retomada de políticas neoliberais por parte do Estado, as quais retiram direitos conquistados pelos grupos em situação de opressão ou vulnerabilidade, movimentos sociais engajados como a Marcha das Vadias, Marcha das Margaridas, Marcha das Mulheres Negras, e manifestações sociais como a Parada de orgulho gay da população LGBT, surgem como práticas coletivas de resistência e emancipação que exigem melhores condições de vida e de trabalho, respeito e inclusão, e impactam as relações sociais em termos ético-políticos. Práticas coletivas de resistência têm surgido nas ruas e, também, na escola, como o PMI.

Criado pela professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque, no ano de 2014, o PMI é um dispositivo de formação voltado para o debate sobre gênero e organizado em duas frentes: as práticas de leitura de obras literárias escritas por mulheres e as práticas de escrita autoral. Desenvolvido, inicialmente, em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (EF) em uma

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR-2018.pdf>. Acesso em 23 out. 2018.

escola pública de Ceilândia, o PMI tornou-se, em 2017, programa do Governo do Distrito Federal (GDF), sendo levado para quinze escolas, tanto do EF quanto do EM. Em 2018, tornou-se política pública e foi aplicado em mais quinze escolas.

Segundo Albuquerque (2018), para alcançar os objetivos propostos, o PMI trabalhou com as seguintes ações:

- Leitura de seis obras de autoria feminina (*O Diário de Anne Frank*, de Annelies Marie Frank; *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai; *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, *Não vou mais lavar os pratos, Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz*, *Espelho*, *Miradouros*, *Dialéticas da Percepção*, os três últimos da autoria de Cristiane Sobral;
- Estudo da biografia de 10 mulheres inspiradoras: Anne Frank, Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Irena Sendler, Lygia Fagundes Telles, Malala, Maria da Penha, Nise da Silveira, Rosa Parks e Zilda Arns;
- Entrevista com mulheres de destaque na comunidade;
- Campanha de combate à violência contra a mulher: “Nós dizemos não a qualquer forma de violência contra a mulher”;
- Realização de entrevista, pelos/as estudantes, com uma mulher do próprio círculo social, que eles considerassem inspiradora;
- Transformação da entrevista em um texto autoral de natureza biográfica, no qual narrassem a história de vida da mulher eleita por eles/as;
- Estudo de casos, debate, trabalho em grupo, mesa redonda e mostra de vídeo sobre o uso consciente e seguro das redes sociais digitais, sobretudo, no que diz respeito ao *sexting*, ao *ciberbullying* e à *ciberviolência* contra a mulher;
- Lançamento de livro com as biografias de mulheres escritas pelos/as estudantes.

O PMI é compreendido aqui como um dispositivo de formação pois concorre para o desenvolvimento de processos de subjetivação. A noção de *dispositivo*, conforme Foucault (1994, p. 299), diz respeito a um conjunto de “discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, regulamentos morais, instituições e disposições filantrópicas, em suma, tanto o dito quanto o não-dito”. Na esteira de Foucault e com base nos estudos da formação experiencial (BONDÍA, 1994; JOSSO, 2004; MACEDO, 2010), compreendemos o PMI como um dispositivo de formação que, a partir do desenvolvimento de práticas discursivo-identitárias envolvendo tecnologias de gênero com potencial agentivo, colaboram para a emergência e intensificação de agenciamentos no contexto escolar.

Refletindo sobre as assimetrias de saberes, poderes e formas de ser que constroem as estruturas epistêmicas do conhecimento ocidental, constata-se, sem muita dificuldade, que muitos discursos educacionais reforçam a prática da memorização, da educação bancária, sem espaço para uma formação experiencial que colabore para a transformação subjetiva e identitária (MACEDO, 2010; FREIRE, 2012 [1968]). A formação meritocrática, uniformizante, centrada em disciplinas, dominada pela perspectiva técnica é dominante não somente no Brasil, mas em todos os países que adotam o modelo ocidental, da escola à universidade (MACEDO, 2010). Esse modelo de educação desvaloriza disciplinas artísticas como a literatura, fonte vital da criatividade, imaginação e emancipação.

A leitura literária é, sem dúvida, uma experiência formativa que propicia, pela apropriação intersubjetiva (BENJAMIN, 1987), um redescobrir-se, transformar-se, caminhar para si (BONDÍA, 1994; JOSSO, 2004; MACEDO, 2010), pela experiência do outro, funcionando também como uma tecnologia de gênero (LAURETIS, 1987), uma vez que pode tanto veicular e reforçar estereótipos de gênero orientados pela lógica sexista, heteronormativa e colonial, se pensarmos, por exemplo, em narrativas infantis clássicas com conhecidas personagens femininas em condição de subserviência ao sexo masculino, que limitam a percepção que leitores/as têm sobre gênero (ZANELLO *et al.*, 2015), quanto pode subverter e mitigar tais estereótipos, se pensarmos em obras literárias que se originam de vozes periféricas, não-canônicas, e que questionam a regulação social dos discursos e das ideologias patriarcais, como as obras que integram o PMI.

Nesse sentido, a noção de leitura crítica é fundamental para pensarmos a formação ético-política do sujeito. Para Freire (1989), a comunicação pedagógica transmissiva e a memorização mecânica não colaboram para a apreensão da significação profunda do ato de ler. Ler é, antes de mais nada, um ato político, interconectado ao contexto de produção, que resulta na “percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano transformador do mundo” (FREIRE, 1989, p. 13). Mais que uma questão de codificação e decodificação como ato (psico)linguístico, a leitura e a escrita são práticas sociais e políticas com significados culturais e ideológicos, que podem se constituir em ações contra-hegemônicas (FREIRE, 1989; STREET, 2014).

Além disso, é importante repensar o discurso e as práticas institucionais sobre a leitura e escrita presentes no EM que não colaboram para a inclusão social do diferente e para o sucesso escolar. O componente crítico e reflexivo gerado pela leitura e produção de textos influencia, sem dúvida, o/a aluno/a assumir o papel de protagonista na relação construída com a escola, o conhecimento, o currículo, a comunidade e a própria formação.

## 2.1 Tecnologias de gênero com potencial agentivo

Baseando-se em Foucault, Lauretis (1987) propõe que o gênero é produto das diferentes tecnologias sociais, como as práticas artísticas (cinema, literatura, música...) e de discursos, epistemologias e práticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana. A sexualidade, assim como o gênero, “[...] não é uma propriedade de corpos nem algo existente *a priori* nos seres humanos, mas, nas palavras de Foucault, ‘o conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais’, por meio do desdobramento de uma ‘complexa tecnologia política’ (LAURETIS, 1987, p. 208). Diferentemente de Foucault, para a autora, tais tecnologias são gendradas, ou seja, são marcadas por especificidades de gênero, não idêntica para todos/as. Gênero é tanto produto quanto processo de um certo número de tecnologias sociais ou aparatos biomédicos. Desse modo, tal perspectiva

já está indo além de Foucault, cuja compreensão crítica da tecnologia sexual não levou em consideração os apelos diferenciados de sujeitos masculinos e femininos, e cuja teoria, ao ignorar os investimentos conflitantes de homens e mulheres nos discursos e nas práticas da sexualidade, de fato exclui, embora não inviabilize, a consideração sobre gênero” (LAURETIS, 1987, p. 208-209).

Tais tecnologias não somente reproduzem ou iteram a regulação heteropatriarcal, mas também podem ter potencial agentivo, se estão a serviço de políticas identitárias de gênero mais inclusivas, apontando para identificações de gênero outras, afinal as mudanças discursivas no modo como as pessoas representam socialmente o gênero podem afetar a própria construção subjetiva de gênero. A mudança na representação subjetiva do gênero afeta a sua construção social, abrindo-se “uma possibilidade de agenciamento e autodeterminação ao nível subjetivo e até individual das práticas micropolíticas cotidianas [...]” (LAURETIS, 1987, p. 216).

É importante destacar, além dos efeitos dos discursos que são mobilizados pelas tecnologias de gênero, o modo como eles são subjetivamente interiorizados por cada sujeito a que se dirigem. No contexto do EM, a apreciação da literatura deve envolver certamente uma formação estética que contemple a fruição e o deleite, mas também uma compreensão crítica das interfaces entre arte e política. Quanto maior é o conhecimento acerca dos gêneros discursivos e das funções sociais da literatura, maior é o potencial de agência do sujeito. Quanto mais frequente é o contato com textos de potencial agentivo, maior é a possibilidade de emergência e intensificação de agenciamentos individuais e coletivos.

Os textos são, nesse sentido, elementos ontológicos com poderes causais (QUEIROZ; DIAS, 2017) que podem ser ativados/atualizados/exercidos a partir das experiências do sujeito, as quais possibilitam deliberações reflexivas e agenciamentos. Sobre essa questão, na esteira de Barton, Magalhães (2017, p. 585) defende que os textos possuem uma força agenciadora, integrando processos de agenciamento em atos de leitura e escrita. Alguns textos mais que outros, afinal, textos podem aproximar pessoas mas também podem promover guerras (FAIRCLOUGH, 2003).

Considerando a dimensão sociocultural e ideológica das práticas de leitura e escrita, Barton (2009, p. 49) propõe que os textos possuem agência; ou seja, eles atuam como pessoas, em nome das pessoas e no lugar das pessoas. Eles agem como agentes por terem patrocinadores. Muitas vezes, esses patrocinadores são instituições e o envio de textos é uma das maneiras pelas quais as instituições agem como pessoas. De acordo com o autor, os textos são usados como pontos fixos e, de várias maneiras, agem "como uma pessoa", atendendo a diferentes propósitos sociais e sendo usados para coordenar atividades e regular o comportamento.

A promoção do exercício interpretativo frequente com textos de potencial agentivo podem, intersubjetivamente, gerar impactos no/a leitor/a, incentivando-o/a a desenvolver a própria agência a partir do estímulo a deliberações reflexivas que alterem suas preocupações últimas e seus projetos de vida. Os textos literários de autoria feminina, produzidos desde o lugar não-hegemônico, promovem a circulação de narrativas outras, a partir de alteridades questionantes que podem (re)configurar a relação do sujeito consigo mesmo, com o outro e com a realidade social.

### **3 AS PRÁTICAS DISCURSIVO-IDENTITÁRIAS NA ESCOLA**

Estudos sobre gênero, corpo, sexualidade e diversidade sexual têm ocupado cada vez mais espaço nas pesquisas científicas contemporâneas e constituído campo privilegiado para investigações na área da linguagem, especialmente da Análise de Discurso Crítica (ADC), interessada em estudos de problemas sociodiscursivos, que colocam em relevo o papel das (hiper)semioses nas relações entre poder, ideologia e discurso (FAIRCLOUGH, 2003, 2016 [1992]; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). A problemática de gênero relaciona-se intrinsecamente a questões sociais, históricas, culturais, políticas e identitárias, mas também está atravessada pelos diferentes sentidos indexicalizados nas/pelas (hiper)semioses e compartilhados socialmente.

Tais atravessamentos se presentificam nas diferentes relações e instituições sociais como, por exemplo, a escola, que se configura como um lugar de regulação e controle incontornáveis à medida que disciplina modos de representar, de agir e de ser. Partindo dessa problemática, acreditamos que é necessário pensar sobre como a escola, desde o estudo sobre semioses ou, mais especificamente, desde o trabalho pedagógico crítico com as práticas de leitura, escrita, oralidade, análise e reflexão linguística, na disciplina de Língua Portuguesa (LP), com foco na dimensão discursivo-identitária, pode contribuir para o referido debate, com vistas à construção de uma cultura cidadã pautada na justiça social e no compromisso ético-político com o respeito à diversidade. Como a ADC é uma perspectiva teórico-metodológica que analisa as (hiper)semioses dentro de análises mais amplas das relações e dos processos sociais, as noções de práticas sociais e discurso são fundamentais.

Para desenvolver sua teorização sobre as relações entre linguagem e sociedade, Fairclough (2003, 2016 [1992]) e Chouliaraki e Fairclough (1999) partem de uma visão transformacional de sociedade de acordo com a ontologia realista crítica de Bhaskar (1998). Para este autor, a vida é um sistema aberto estratificado, constituído de três domínios: o potencial, o realizado e o empírico. O domínio do potencial se refere a objetos, suas estruturas ou naturezas e seus poderes causais e obrigações. O realizado diz respeito ao que acontece quando esses poderes e obrigações são ativados e produzem mudança. O empírico é o

subconjunto do realizado que é experienciado pelos atores. Bhaskar vê os objetos como estruturados e como tendo poderes causais particulares ou obrigações.

Segundo Bhaskar (1998), a vida social é constituída de diferentes elementos ontológicos, como as estruturas sociais abstratas, os eventos concretos, as práticas sociais, as identidades, os discursos, os textos. Por meio das práticas sociais situadas em eventos concretos, é possível provocar micro e macro alterações nos arranjos sociais. As práticas sociais são, assim, entidades intermediárias, situadas entre os eventos concretos e as estruturas abstratas, constituídas de quatro momentos, quais sejam: discurso, (inter)ações sociais, atividades materiais e sistemas de conhecimento, valores e crenças (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

O discurso é concebido pela ADC, conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), como um elemento ontológico que se constrói na relação dialética com os outros três momentos da prática social (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Tais momentos devem ser privilegiados na análise discursiva crítica, considerando sempre o contexto pós-moderno, que diz respeito às profundas transformações que ocorrem no bojo da sociedade contemporânea, imersa nos processos de globalização e do novo capitalismo.

Relacionando e articulando as três macrofunções da linguagem (ideacional, textual e interpessoal) de Halliday, os elementos das ordens de discurso (discurso, gênero e estilo) e os três eixos da produção teórica de Foucault (o eixo do arqueologia, o eixo da genealogia e o eixo da genealogia ética), Fairclough (2003) propõe três significados para o discurso, a saber: o significado representacional, associado a discursos e relacionado à fase arqueológica, diz respeito aos modos relativamente estáveis de representar aspectos do mundo (físico, social, psicológico); o significado acional, associado a gêneros e relacionado à fase genealógica, diz respeito aos modos relativamente estáveis de (inter)agir com e sobre os outros; e o significado identificacional, associado a estilos e relacionado à fase genealógica ética, diz respeito aos modos relativamente estáveis de identificar a si e aos outros, pressupondo autoidentidades e identidades sociais.

De acordo com Fairclough (2003), os três significados podem ser vistos ao mesmo tempo em textos inteiros e em partes dos textos. Ao focalizar os significados do discurso, a

análise de textos traz a perspectiva social para o âmago do próprio texto e para seus detalhes mais afinados. Neste artigo, abordaremos os significados identificacional e representacional.

Para Fairclough (2016 [1992]), as escolhas linguístico-discursivas constantes na produção de textos geram diferentes sentidos e significados que atravessam os processos de (re)constituição das identidades sociais e (re)modelam as relações sociais, os sistemas de conhecimento e os sistemas culturais. Tais processos de significação são possíveis porque a dimensão discursiva das práticas sociais não é unívoca. O discurso sempre desliza entre diferentes formações discursivas, as quais produzem distintas interpretações sobre o mundo. Nesse sentido, as práticas sociais não são apenas modos de representar o mundo, mas também de agir e de identificar o mundo de modos particulares relativamente estáveis (FAIRCLOUGH, 2003).

Com base em Pinto e Fabrício (2013), neste trabalho, argumentamos em favor de um laço existente entre práticas discursivas e processos identitários, afinal “o uso da linguagem é um ato de identidade que cria a própria linguagem” (PENNYCOOK, 2004, p. 17). Por isso, consideramos as práticas educativas materializadas no PMI como práticas discursivo-identitárias, as quais, envolvendo tecnologias de gênero com potencial agentivo, conectam, interseccionalmente, outros substratos, como classe e raça, e relacionam-se com a emergência de alteridades questionantes que participam de agenciamentos que podem causar microfraturas nas ordens sociais estabelecidas. Desse modo, compreendemos que as práticas discursivo-identitárias concorrem não somente para o fortalecimento identitário, mas também para a emergência e intensificação de agenciamentos em nível microssociológico.

Ao explicar sua compreensão sobre o papel da agência na reprodução e transformação das estruturas sociais e sistemas culturais, baseando-se na ontologia de Bhaskar (1998), Archer (2007) coloca em relevo a noção de reflexividade, definindo-a como o conjunto das conversações internas que um sujeito tem consigo mesmo para resolver problemas de ordem pessoal, problemas cotidianos. Para a autora, são as conversações internas ativadas pelas deliberações reflexivas que realizam a mediação entre estrutura e agência. Além disso, essas conversações internas têm poderes causais e podem reconfigurar os projetos de vida das pessoas.

Archer (2004) defende que nos tornamos quem somos através de deliberações reflexivas que alteram nossas preocupações últimas. É aquilo a respeito do que mais nos preocupamos e que importa. Para a autora, há três tipos de preocupação às quais se relaciona às três ordens da realidade: bem-estar físico, relacionado à ordem natural das coisas; competência performativa, relacionado aos artefatos da ordem prática; e autoestima, relacionada às pessoas da ordem social. Tais deliberações reflexivas possuem poderes causais, isto é, poderes intrínsecos, que nos habilitam a monitorar e modificar a nós mesmos, e poderes extrínsecos, que permitem que mediemos e modifiquemos nossas sociedades.

Com base nessa compreensão de práticas discursivo-identitárias e agência, a partir da análise do discurso de estudantes de EM, torna-se possível realizar reflexões sobre a possibilidade de agenciamentos no contexto escolar associada aos mecanismos envolvidos nos processos de construção de feminilidades, masculinidades e identificações de gênero outras, mais inclusivas.

#### **4 FAZENDO ETNOGRAFIA DA PRÁTICA ESCOLAR**

A investigação qualitativa de cunho etnográfico, centrada na escola como esfera pública, requer do pesquisador rigor e criatividade no emprego das estratégias de investigação para que seja possível capturar as relações entre o material empírico pesquisado (os textos) nas suas relações com as práticas discursivo-identitárias.

Segundo André (2002), a abordagem etnográfica caracteriza-se pelo contato direto entre pesquisador e cenário pedagógico pesquisado, o que lhe permite mapear e reconstruir as relações e os processos que configuram a experiência escolar cotidiana. As técnicas etnográficas, como observação e entrevista, tornam possível ao/à pesquisador/a aproximar-se dos “encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano” (ANDRÉ, 2002, p. 32).

A pesquisa etnográfica que resultou neste estudo foi operacionalizada através de uma *roda de conversa*, espécie de grupo focal, pois se trata de uma técnica de pesquisa que

“coleta dados por meio de interação grupal sobre um tópico determinado pelo/a pesquisador/a” (MORGAN, 1996, p. 130). É uma metodologia de geração de dados que se configura como uma entrevista semiestruturada, com um grupo de respondentes, normalmente 8 a 12 participantes, sobre um determinado tema (GASKELL, 2011). Contudo, neste trabalho, o grupo focal é compreendido como um método qualitativo que permite a presença de um número maior de participantes. Em nosso caso, a atividade foi realizada com todos/as os/as estudantes da turma, 27 ao todo. Por isso, optamos pela utilização da expressão *roda de conversa*.

Gaskell (2011) sugere a criação de um tópico-guia na condução de qualquer tipo de entrevista qualitativa, individual ou coletiva. Para o autor, “um bom tópico guia irá criar um referencial fácil e confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco” (GASKELL, 2011, p. 67). No entanto, nosso intuito não foi somente discutir os itens constantes no tópico guia que norteou o diálogo, mas observar como estudantes interagem entre si, considerando as atitudes, os comportamentos e as diferentes representações sobre o tema abordado, sem finalidade puramente comparativa. Em suma, os itens constantes no tópico guia incentivaram os/as alunos/as a expressarem suas opiniões e compreensões acerca da experiência formativa no PMI.

Depois de acompanhar a aplicação do PMI durante o segundo semestre letivo do ano de 2017, realizamos, no final do último bimestre, a referida roda de conversa, que foi gravada e transcrita. A interação ocorreu no dia 21 de novembro de 2017, no espaço da sala de aula, com uma turma de terceiro ano do EM, composta por 27 estudantes, e durou de 1 (uma) hora e 10 (dez) minutos. Durante a interação etnográfica, os/as estudantes verbalizaram suas experiências formativas compartilhadas ao longo da aplicação do PMI. Com a turma completa, foi possível identificar afinidades, negociações, desencontros, contradições e conflitos, que normalmente frequentam esse contexto específico. Ao ativar a memória, o arquivo pessoal, os sujeitos mobilizaram informações que, a princípio, eram vistas com indiferença pelos próprios pares. Nesse confronto de opiniões, instauraram-se, em certa medida, processos de autoanálise a partir de movimentos alteritários significativos em termos de reflexividade.

A seguir, apresentamos as análises linguístico-discursivas dos depoimentos dos/as estudantes, considerando os significados representacional e identificacional do discurso.

## 5 AGENCIAMENTOS EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

As experiências formativas relacionadas a práticas discursivo-identitárias envolvendo tecnologias de gênero com potencial agentivo promovem deliberações reflexivas transformadoras que se inter-relacionam à ampliação de três agenciamentos potenciais por parte dos/as estudantes: em relação ao eu, em relação ao outro e em relação à realidade social. Nos excertos a seguir, observamos indícios discursivos de reelaboração subjetiva, por meio da autorepresentação positiva.

Obrigada mil vezes pois, graças a este projeto mulheres inspiradoras, *eu passei a me reconhecer e me enxergar como uma mulher inspiradora também* (p. 20) (Depoimento da aluna Carolina<sup>4</sup>).

[...] eu não tinha essa visão... do empoderamento feminino e hoje eu já tenho... então eu acho que depois a gente vai sair daqui do terceiro ano, a gente vai pra uma faculdade, pra uma vida totalmente diferente dessa que... e a gente vai com uma visão... sobre o que a gente é de verdade, sobre o nosso papel na sociedade, então achei bem bacana o projeto (Depoimento da aluna Clara).

Eu acho que antes... é... a não valorização das mulheres, principalmente os meninos da escola, né, eu acho tipo assim, *o antes não havia esse... despertar... aí durante foi o trabalho, o processo de mostrar pros meninos que... não só pros meninos... nós todas, mulheres, que tipo assim a gente pode ser muito mais... e pros meninos que eles têm que valorizar o sexo feminino...* (Depoimento da aluna Joana).

Nos depoimentos, observamos que o PMI é avaliado como um dispositivo de formação que proporciona às estudantes experiências transformadoras, as quais geram mais autoaceitação e o reconhecimento de que possui qualidades. No primeiro excerto, por exemplo, ao afirmar que passou a se reconhecer e se ‘enxergar como uma mulher inspiradora também’, representando discursivamente sua experiência pessoal, Carolina atribui ao PMI um poder causal, uma vez que possibilitou a emergência de novos modos de ser. A compreensão hegemônica de gênero não a estimulava a se reconhecer como inspiradora, no entanto a experiência formativa no PMI permitiu-lhe reelaborar-se em termos existenciais e identitários, avaliando-se como mulher digna de reconhecimento e revertendo, em alguma medida, um processo de exclusão.

---

<sup>4</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos participantes do estudo, utilizamos pseudônimos.

São recorrentes nas falas das estudantes processos verbais que expressam mudanças cuja carga semântica é de movimento e de autotransformação. Como por exemplo, ainda neste primeiro excerto, a estrutura verbal em ‘passei’ aparece associada aos verbos ‘reconhecer’ e ‘enxergar’. Essa sequência é marcada por uma construção discursiva de intensificação que contribui para o agenciamento em relação ao ‘eu mesmo’: “passei a me reconhecer” e “passei a me enxergar”, realçado pela repetição do pronome de primeira pessoa ‘me’ antecedendo as escolhas verbais de forma a enfatizar a autotransformação. Chama a atenção também a seleção lexical do verbo ‘reconhecer’, especialmente no que se refere à partícula ‘re’, semanticamente ligada a uma nova autoidentificação em constituição. Por fim, nessa cadeia de processos verbais que vão se intensificando, é importante ressaltar que a estudante representa transformações em sua faceta identitária feminina associada à ideia de agenciamento social (como ‘mulher inspiradora’). Destacamos ainda que o uso da palavra ‘também’ opera como uma forma discursiva de inclusão, de aproximação dessa ‘nova mulher’ em relação às demais mulheres autoras dos textos lidos e trabalhados ao longo do projeto na escola.

Com relação ao segundo excerto, observamos processos discursivos que expressam mudanças nos modos de ver o mundo e nos modos de ser/atuar neste mundo no que tange ao fortalecimento de identidades femininas. Esse processo pode ser observado, discursivamente, a partir de uma estrutura semântica comparativa temporal que vai da negação relacionada ao passado associada ao ‘eu’ sujeito ator social (‘eu não tinha [visão]’), para o presente (‘hoje eu já tenho [visão]’). Podemos destacar também o uso adverbial temporal que demarca a mudança expressa em ‘antes e depois’ com relação ao ‘empoderamento feminino’, o que realça o potencial agentivo dos textos lidos na escola; são textos que atuam em nome das pessoas e mobilizam os/as estudantes em suas identidades.

A aluna que fala no segundo excerto também lança um olhar para o futuro. Podemos observar alguns mecanismos discursivos: (i) ela alça do pronome singular ‘eu’ como sujeito ator social para o termo ‘a gente’ que opera como ator social coletivizado, realçando a inclusão e o fortalecimento das novas identidades femininas em constituição a partir das leituras das obras de autoria feminina; (ii) esse alçamento pronominal do ‘eu’ para o ‘a gente’ está relacionado às projeções subjetivas associadas a imagens do devir que a aluna elabora, lançando mão de um imaginário narrado sobre um “mundo novo”, ou seja, após o projeto, sobre um

“mundo possível”, como pode ser visto em ‘a gente vai sair daqui’, ‘a gente vai para uma faculdade’, ‘pra uma vida totalmente diferente’. (iii) por fim, a estudante realiza escolhas lexicais que realçam essa identidade projetada e contribuem para a construção de um agenciamento protagonista e crítico: ‘o que a gente é de verdade’, ‘sobre nosso papel na sociedade’.

A respeito do último excerto, destacamos um discurso emergente que retrata processo de conscientização crítica (antes, durante e depois) como o eixo da mudança identitária dos estudantes. A representação discursiva das identidades em transformação dos ‘meninos’ gira em torno dos verbos ‘despertar’ e ‘valorizar’, mais uma vez acionando um modo de ver o mundo que vai se intensificando do mudar “dentro” (conversações internas) rumo ao agir “fora” (deliberações reflexivas e agentivas). Com relação à representação das identidades femininas, a aluna marca discursivamente a diferença entre ‘eles’ e ‘nós’, de forma que ‘eles’ são representados como ‘meninos’, e ela se autorepresenta não como ‘menina’ (que seria o item lexical desse paralelismo), mas, sim, como ‘nós todas, mulheres’. Esse é um indício do fortalecimento identitário com base em mecanismos de inclusão e de identificação com as mulheres retratadas e/ou com as autoras das obras literárias trabalhadas ao longo do PMI, bem como é indício do processo de agenciamento dos textos. Como foi dito, o potencial agentivo dos textos pode produzir efeitos no/a leitor/a, de maneira a atuar em direção à própria agência dos atores sociais envolvidos, influenciando seus exercícios reflexivos e até mesmo seus projetos de vida.

Observamos, também, uma mudança de percepção em relação ao outro:

[...] então, assim, mudou muito meu olhar também porque lá em casa, eu também sempre escutei frases muito machistas, porque eu nunca gostei muito, mas eu... *eu passei a ter um olhar diferente também pra minha mãe, pra minha vó, passei a ter um olhar bem diferente pras pessoas, assim, passei a ter um olhar bem diferente até pra mim* (Depoimento da aluna Ana).

[...] acho que, quando o projeto chegou na escola, *a gente... percebeu que tem mulheres inspiradoras até dentro da nossa casa*, e a a gente não sabia porque a gente tem aquela visão do machismo e às vezes a gente é machista até sem querer, às vezes a gente fala uma frase, até sem querer assim... (Depoimento da aluna Clarice).

No primeiro excerto dessa nova sequência vemos as deliberações reflexivas (Archer, 2004; 2007) que, discursivamente, contribuem para mudanças nas relações entre o ‘eu’

e o 'outro', neste caso, entre o 'eu' (aluna leitora) e outras mulheres, como mãe, avó. O movimento discursivo novamente é o de inclusão a partir da identificação, o que pode ser visto no sequenciamento sintático em 'eu passei a ter um olhar diferente' que é marcado pelo paralelismo. Os sujeitos que são incluídos nessa mudança de 'olhar' são identificados com outras mulheres, como 'minha mãe', 'minha vó', 'pras pessoas'. A repetição do operador argumentativo 'também' atua na construção discursiva e identitária no sentido do pertencimento a um grupo de mulheres e favorece a ideia de identificação. Através do operador argumentativo 'até' em 'até pra mim', é possível observar como esse movimento identitário e reflexivo opera via discurso, o qual, nos termos de Archer, pode ser denominado de conversação interna que desencadeia uma deliberação reflexiva em prol de uma nova esfera de agenciamento.

No segundo excerto, destacamos a ênfase na conversação interna da aluna, discursivamente marcada pelas seguintes estratégias: (i) posição de relevo (topicalizada) dessa reflexão; (ii) uso reiterado do operador 'até' em 'até dentro de casa' que atua nesta análise como uma espécie de *ponte* entre as conversações internas - propiciadas pelas leituras das obras femininas e por outras ações pedagógicas do PMI - e as deliberações reflexivas, contribuindo para a mudança de práticas sociais hegemônicas, como as relações e as crenças relacionadas às ideias machistas, como a aluna ressalta.

Observa-se, por fim, mudança pessoal em relação à realidade social, no que diz à compreensão acerca das práticas feministas e do racismo estrutural:

Então acho que também ajudou a... a pessoas que... não sei, que não são bem resolvidas com a sua opinião a saber o que é o feminismo, de fato, e o que é o feminismo, entendeu? e eu acho que... a gente consegue ter uma visão mais ampla do que isso significa realmente pra gente, é isso, na minha opinião (Depoimento da aluna Maria).

Eu acho que o projeto não abriu só os nossos olhos só sobre o feminismo, o feminismo foi uma parte importante do projeto, ele abre uma aba bem maior que foi o racismo, que a gente viu... não que a gente acreditasse que o racismo... não existe mais, mas que ele tava bem maquiado de uma forma que... tava passando despercebido... e com o projeto foi... tirando toda essa maquiagem que a mídia vem pregando pra gente, que pessoas que a gente convive, vem.. esse projeto foi tirando, foi abrindo grandes portas pra gente que... hoje em dia a gente faz comentário que... antes a gente achava normal, e a gente percebe que se a gente fazer esse comentário já tá soando um pouco o racismo, já tá soando um pouco... com esse projeto a gente foi abrindo abas, não só sobre o feminismo... (Depoimento do aluno Graciliano).

No primeiro excerto, constata-se que as deliberações reflexivas estimuladas pelo PMI tensionam as representações compartilhadas sobre o feminismo e ajudam as pessoas que ‘não são bem resolvidas com a sua opinião a saber o que é o feminismo’, a ‘ter visão mais ampla’, desconstruindo os estigmas atribuídos à luta histórica das mulheres por igualdade e contra o sexismo. A avaliação pessoal da estudante associa-se a uma atitude contra-hegemônica de desnaturalização da narrativa hegemônica que veicula representações negativas do feminismo.

Por fim, no segundo excerto, observa-se que o PMI aborda, interseccionalmente, o substrato raça ao debater gênero, possibilitando momentos de deliberações reflexivas sobre o racismo ideologicamente naturalizado nas cosmovisões, narrativas e experiências das pessoas, e reproduzidos por tecnologias sociais, como a mídia. O racismo camuflado, ‘maquiado’, que passava ‘despercebido’ é, em certa medida, desconstruído na sua própria forma de atuação, de modo que as representações discursivas sobre as relações étnico-raciais são reavaliadas a partir da perspectiva da inclusão e do respeito à diversidade.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As experiências formativas compartilhadas no contexto escolar, envolvendo leitura, análise e interpretação de obras de autoria feminina, com foco nas dimensões discursiva e identitária, podem se tornar significativas em termos de potencial agentivo desde que associadas a outras práticas agentivas, como as práticas de escrita autoral.

Ao analisar os depoimentos dos/as estudantes como material empírico a fim de acessar os processos discursivos que incluem, excluem, (des)politizam, engajam, problematizam, performatizam, no tocante à problemática de gênero, colocamos em evidência o papel dos processos de significação tanto nas diferentes formas de opressão e violência simbólica quanto na transformação de estruturas, identidades, relações sociais, sistemas de conhecimento, valores e crenças e sistemas culturais.

Problematizando as redes de sentidos e significados estabilizados historicamente, as práticas discursivo-identitárias inseridas no âmbito do PMI apontam caminhos para a

construção de compreensões outras, mais engajadas, inclusivas e emancipatórias, acerca da escolarização da leitura e escrita, e para mudanças nos arranjos sociais de gênero.

Os dados empíricos analisados revelam que é possível associar as práticas de leitura e escrita a debates culturais e políticos mais amplos, como a política identitária de gênero, em uma perspectiva de respeito à diversidade, e a desconstrução do racismo estrutural, considerando as relações entre discurso e mudança social (STREET, 2014; FAIRCLOUGH, 2016 [1992]), de modo a promover o fortalecimento identitário e os agenciamentos dos/as estudantes em nível microsociológico.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Gina Vieira Ponte de. A formação de sujeitos de direitos: o Projeto Mulheres Inspiradoras e o poder transformador da educação. **Revista Brasileira de Educação Básica**. Ano. 3. Edição Especial. Número 10, Outubro 2018, p. 1-17

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papius, 2002.

ARCHER, Margaret. **Making our way through the world**. Cambridge University Press, 2007.

\_\_\_\_\_. **Being human: the problem of agency**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.

BARTON, David. Understanding textual practices in a changing world. In: BAYNHAM, Mike; PRINSLOO, Mastin. **The future of literacy studies**. Palgrave Macmillan: New York, 2009.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BHASKAR, Roy. Philosophy and scientific realism. In: ARCHER, Margaret *et al.* **Critical realism: essential readings**. London: Routledge, 1998.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

BUTLER, Judith. **Excitable Speech: a politics of the performatives**. New York: Routledge, 1997.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. 2.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016 [1992].

\_\_\_\_\_. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**. Paris: Gallimard, v.3, 1994

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012 [1968].

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Tradução de Fernanda Miguens. 2016, vol.31, n.1, pp. 25-49.

GRUPO gay da Bahia. **Pessoas LGBT mortas no Brasil**. Relatório 2017. Disponível em: <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2019.

JACOBS, Andrew. **Brazil is confronting an epidemic of anti-gay violence**. New York Times, 2016. Disponível em: [https://www.nytimes.com/2016/07/06/world/americas/brazil-anti-gay-violence.html?\\_r=0](https://www.nytimes.com/2016/07/06/world/americas/brazil-anti-gay-violence.html?_r=0). Acesso em 11 de janeiro de 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAURETIS, Teresa de. **The technology of gender**: essays on theory, film and fiction. Bloomington and Indianópolis: Indiana University Press, 1987, p. 1-30.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MAGALHÃES, Izabel. Protagonismo da linguagem: textos como agentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 4, p. 575-598, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Eds.). **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 127-167.

MORGAN, David. Focus groups. **Annual Review of Sociology**. v. 22, 1996. p. 129-152.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/profile/David\\_Morgan19/publication/261773532\\_Focus\\_Groups/links/0deec5314d8bd0836c000000/Focus-Groups.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David_Morgan19/publication/261773532_Focus_Groups/links/0deec5314d8bd0836c000000/Focus-Groups.pdf). Acesso em 20 de agosto de 2019.

OBSERVATÓRIO da mulher contra a violência. **Panorama da violência contra as mulheres no Brasil**: indicadores nacionais e estaduais. N. 2. Brasília: Senado Federal, 2018.

Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/institucional/datasenado/omv/indicadores/relatorios/BR-2018.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2019.

PENNYCOOK, Alastair. Performativity and language studies. **Critical Inquiry in Language Studies**, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2004.

PINTO, Joana Plaza; FABRÍCIO, Branca Falabella. (Org.) **Exclusão social e microrresistências**: a centralidade das práticas discursivo-identitárias. Goiânia: Câneone editorial, 2013.

QUEIROZ, Atauan Soares de; DIAS, Juliana de Freitas. Identidade e escrita: uma análise discursiva crítica sobre a produção de portfólio na universidade. **Revista do Gelne**, Natal/RN, vol. 19, número 1, p. 161-173, jan-jun. 2017.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VARELA, Nuria. La nueva misoginia. **Revista Europea de Derechos Fundamentales**. N. 19, 2012, p. 25-48

ZANELLO, Valeska; FIUZA, Gabriela Fiuza; COSTA, Humberto Soares. Saúde mental e gênero: facetas gendradas do sofrimento psíquico. **Fractal: Revista de Psicologia** V. 27, n. 3, p. 238-246, set.-dez, 2015.