



GÊNERO E DIVERSIDADE ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NO CLUBE DE LEITURA *PALAVRA EMPODERADA*: EDUCAR PARA A LIBERDADE

Thaysa Maria Braide de Moraes Cavalcante¹

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de trazer uma reflexão a respeito da importância do debate sobre gênero e diversidade na escola pela via da literatura. Em uma abordagem qualitativa, foram analisados os registros, feitos em diário de campo, dos encontros do Clube de Leitura Palavra Empoderada, realizados em 2019.1, no IFPE campus Pesqueira, e as observações de estudantes participantes, registradas em diários de leitura e em questionário por elas/eles respondido ao final do semestre. Percebeu-se que a leitura das obras e o debate de ideias no clube possibilita uma mediação democrática da experiência com o outro, por meio de uma prática pedagógica crítica e libertadora, constituindo-se como verdadeiro exercício de liberdade.

Palavras-chave: Gênero. Diversidade. Clube de Leitura.

INTRODUÇÃO

Temos visto surgirem, no cenário político, propostas que buscam silenciar debates urgentes na sociedade, entre eles o das questões sobre gênero e sexualidade. Tais propostas trazem à tona discursos que defendem uma concepção de educação que enxerga o aluno como fiel depositário de um saber que deve ser isento de qualquer ideologia² e que deve reproduzir as estruturas sociais vigentes, o que contribui para tolher o pensamento crítico-reflexivo no espaço escolar e criar um certo obscurantismo em torno das questões de gênero.

Essa postura caminha na contramão daquilo que é assegurado pelos principais documentos norteadores da educação, incluindo os especificamente voltados para a educação básica de nível médio técnico, os quais preconizam que a escola deve se ocupar não só da formação intelectual do/da indivíduo, mas também de sua formação integral, em seus “aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Professora do Instituto Federal de Pernambuco - *campus* Pesqueira. thaysa.cavalcante@pesqueira.ifpe.edu.br.

² O termo ideologia assume uma conotação negativa no projeto, fazendo pressupor-se que seu este mesmo discurso seria não ideológico. Neste artigo, assumimos ideologia como significados produzidos em relações de poder para manter ou transformar essas relações (FAIRCLOUGH, 2001).



Como espaço de resistência ao obscurantismo que paira sobre a educação e aliada nesse processo de formação integral do/da estudante, encontra-se a literatura, à qual, ao longo das últimas décadas, foi destinado um espaço secundário no currículo escolar, para dar lugar aos saberes tecnicistas, racionalistas e cientificistas da Modernidade.

Diante disso, este artigo tem o objetivo de trazer uma reflexão a respeito da importância do debate sobre gênero e diversidade na escola pela via da literatura. Em uma abordagem qualitativa, foram analisados os registros, feitos em diário de campo, dos encontros do Clube de Leitura *Palavra Empoderada*, realizados em 2019.1, no IFPE *campus* Pesqueira, e as observações de estudantes participantes, registradas em diários de leitura e em questionário por elas/eles respondido ao final do semestre.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como sendo de natureza qualitativa. Os dados foram coletados por meio (a) de um diário de campo, no qual a pesquisadora registrou aspectos que considerou importantes nos encontros; (b) pelo diário de leitura dos/das participantes, adaptado de Cosson (2018, p.143-144), o qual possuía tópicos de reflexão sobre conexão pessoal com a obra e identificação de elementos importantes, além de haver espaço para os/as participantes expressarem seus sentimentos sobre a(s) história(s); e (c) pela aplicação de um questionário respondido pelas/pelos participantes. Ao final do semestre, os/as participantes responderam a um questionário onde poderiam tecer comentários sobre sua participação nos encontros, o qual também faz parte dos dados coletados.

Compuseram o clube estudantes de diversos períodos³ do ensino médio integrado ao técnico em Edificações, os/as quais inscreveram-se por livre e espontânea vontade. Os nomes usados neste artigo são pseudônimos, a fim de preservar a identidade deles/delas.

O clube de leitura foi criado no primeiro semestre de 2019, como curso de extensão. No segundo semestre de 2019, cuja turma é foco deste estudo, o clube obteve o total de 10 inscrições, das quais participaram, desde o primeiro até o último encontro, seis pessoas. Em lugar de só discutir obras completas, estas foram alternadas com

³ O ensino médio integrado ao técnico, no IFPE – campus Pesqueira, é organizado em períodos, sendo que o primeiro e o segundo período correspondem à primeira série do ensino médio, e assim por diante.



capítulos específicos de obras, que foi o modo que se encontrou de adaptar-se à grande demanda de trabalhos e atividades que os/as estudantes tinham nas disciplinas. Desse modo, estes/estas não ficariam sobrecarregados com muitas leituras⁴.

As reuniões aconteceram com frequência mensal, totalizando, ao longo do semestre, quatro encontros, de organização semiestruturada, a qual não segue um roteiro fixo previamente estabelecido, mas, sem deixar de ser conduzido pelas orientações dadas por mediador/mediadora, que atua como guia condutor das discussões, abre espaço para o inesperado dentro da dinâmica do grupo (COSSON, 2018).

O cronograma de encontros foi montado do seguinte modo:

Data	Livro	Tema
26/08	<i>A vida invisível de Eurídice Gusmão</i> (Marta Batalha)	Opressões de gênero na família patriarcal
23/09	<i>Viagem Solitária: memórias de um transexual trinta anos depois</i> – capítulos 1 ao 6 (João W. Nery)	Transexualidade
14/10	<i>Olhos d'água</i> (Conceição Evaristo)	Interseccionalidade ⁵
04/11	<i>Eles</i> – contos selecionados pela mediadora (Vagner Amaro)	Masculinidades

Quadro 1 - Cronograma de Encontros do Clube de Leitura

A condução dos encontros foi organizada de modo a conciliar uma visão mais centrada nas experiências e emoções despertadas pela obra no/na leitor/leitora com uma leitura mais analítica, discutindo aspectos estéticos, formais, temáticos e sociais da obra, articulando a discussão ao tema proposto.

REFERENCIAL TEÓRICO

Imbricações entre gênero e educação

Tão mal compreendido na sociedade, de maneira geral – muito também pelo cerceamento do debate a seu respeito –, a categoria de *gênero* não se confunde com a categoria de *sexo biológico*. Esta tem sido usada para determinar padrões de comportamento e justificar relações desiguais entre homens e mulheres na sociedade, como se o órgão sexual implicasse, necessariamente, uma forma de ser, agir e

⁴ Há que se ter um olhar mais atento a algumas especificidades de um ensino médio integrado ao técnico, como o fato de a carga horária, portanto a quantidade de disciplinas, ser maior, o que, às vezes, dificulta o engajamento dos/das estudantes em outras atividades não obrigatórias.

⁵ A interseccionalidade surgiu no contexto de luta das mulheres negras, criticando a universalidade com que a categoria “mulher” era considerada na teoria e no movimento feministas, e defendendo que as opressões assumem formas diferentes nos diferentes recortes de raça, classe, gênero e sexualidade (AKOTIRENE, 2018).



posicionar-se no mundo. No entanto, quando Beauvoir (2009) afirma que ninguém nasce, mas *torna-se* mulher, ela expõe o caráter instável e transitório do que significa ser mulher – e, conseqüentemente, homem. Assim, aquilo que acreditamos pertencer, por essência, ao universo masculino ou feminino nada mais é do que uma construção sócio-histórica usada para legitimar relações sociais e realidades que sustentam assimetrias de poder (SCOTT, 1990).

A categoria de *gênero*, distinta da categoria de *sexo*, coloca em questão o determinismo biológico sobre “ser homem” e “ser mulher”, e aponta para a instabilidade própria das *formas de ser* constituídas como adequadas na sociedade patriarcal⁶, e para o fato de que essa constituição e sua legitimação dão-se no interior de um sistema patriarcal que as articula às categorias de sexualidade, raça e classe (GOMES, 2018). Em outras palavras, estruturas e hierarquias sociais constituíram-se através da naturalização das relações entre homem e mulher, razão pela qual Scott (1990) sugere que a categoria de gênero seja útil para analisar a subordinação e a dominação das mulheres ao longo da história.

O gênero caracteriza-se, portanto, como sendo um *ato performativo*, à medida que se constitui de uma série de símbolos, gestos, atos e atuações que forjam uma interioridade (simulam uma essência), e, ao mesmo tempo, lhe dão um corpo “externo”, compondo sua identidade, ou seja, gêneros são “*fabricações* manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos” (BUTLER, 2017, p.235).

Ora, a recusa em discutir questões tão presentes no cotidiano do/da estudante, sob o pretexto de tratar-se de algo de foro familiar, vai na contramão do que se entende por educação na contemporaneidade, sobretudo se o que se busca é uma educação para a formação da/do *estudante-sujeito*, não da/do *estudante-objeto*, ou seja, uma “educação para a liberdade” (FREIRE, 1967).

Supor que a escola possa prescindir desse tipo de debate é, no mínimo, em primeiro lugar, ignorar o caráter performativo do gênero. E, se este não se constitui de uma essência interna ao sujeito, não pode ser, portanto, construído de uma vez por todas, exigindo um esforço constante por sua defesa através da repetição incansável da (re)produção dos modos-de-ser estabelecidos.

⁶ Nossa sociedade construiu suas bases sobre o patriarcado, que corresponde a “uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de ‘dominação masculina’ ou de opressão das mulheres” (DELPHY, 2009, p.173).



Em segundo lugar, desconsidera que essa (re)produção dá-se também, e por excelência, na escola, através de currículos, processos avaliativos, materiais didáticos, normas etc. (LOURO, 1997, p.64). As práticas escolares, portanto, naturalizam modos de agrupar-se, de circular pelo espaço físico, de movimentar-se, constituídos socialmente como sendo adequados, e qualquer padrão desviante, no mais das vezes, é passível de advertência/punição com finalidade corretiva. Dessa forma, as hierarquizações e opressões de gênero características da sociedade patriarcal vão se firmando como o modo apropriado de existir e relacionar-se.

Mas, se o espaço escolar é *locus* privilegiado da (re)produção de identidades de gênero hegemônicas (padrões de comportamento masculinos e femininos considerados *normais, adequados*), também o é, ao mesmo tempo, em relação à contestação dessas mesmas identidades, expondo constantemente seu caráter instável. Como ambiente plural de convivência entre diferentes crenças, saberes, desejos e comportamentos, a escola é o lugar da permanente tensão, do conflito que produz novas formas de (re)existência através da contestação daquilo que se concebe como norma na sociedade patriarcal, com suas hierarquias de gênero, sexualidade, raça e classe (SANTOS, 2019). E é justamente no âmbito da convivência plural e do diálogo, naquilo que toca e atravessa a vida de nossas e nossos estudantes, que uma educação para a liberdade (FREIRE, 1967) pode ganhar maior força.

Literatura como experiência transformadora

A experiência de si e do outro é também uma experiência de linguagem, e é pelo potencial do texto literário em nos evidenciar e – mais do que isso – nos fazer vivenciar a fluidez dos limites impostos entre o *nós* e o *eles*, entre o hegemônico e o contra-hegemônico, que a literatura é o espaço por excelência dessa experiência.

Por dar lugar à manifestação das emoções e da visão de mundo de sujeitos e grupos sociais distintos, a literatura funciona como mediadora da dialética entre o si e o outro, através da negociação de sentidos que promove (CANDIDO, 1995). Assim, capturando a atenção e a curiosidade do/da leitor, ela é capaz de suscitar sensações que podem levar a novos e profundos questionamentos a respeito de si e do outro, e mesmo dessa relação. É por essa razão, conforme defende Cosson (2006), que as verdades apresentadas pela poesia e pela ficção são interiorizadas por nós com mais intensidade.



À medida que experienciamos, por um processo de identificação próprio da experiência artística, a vivência do outro e com ele partilhamos trajetórias, sentimentos, opiniões etc., somos confrontados com aquilo que em nós e em nossa visão de mundo aparenta um grau de solidez incontestável. Abandonados à insegurança dessa fluidez, vemo-nos obrigados a reconstruir as bases de nossa precária estabilidade e da forma como interpretamos o mundo, vivenciando dramas que não são nossos e situações que não viveríamos fora da esfera ficcional.

Esse potencial transformador tem-se perdido em meio à cultura excessivamente materialista, utilitarista e imediatista – sustentáculo do neoliberalismo ocidental – predominante em nossa sociedade, que se traduz na forma como foi redimensionado o espaço da literatura nas escolas. A ela, tem sido dado um tratamento secundário, fazendo-a valer mais por sua contribuição ao ensino de língua materna, ou por sua possibilidade prática de fruição, do que pela experiência mesma de leitura e pelo exercício da imaginação (COSSON, 2006).

A leitura do texto literário apenas com vistas à apreciação e sua utilização como pretexto para trabalhar outras dimensões da língua, que é o que podemos interpretar do que nos traz a nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), pode fazer com que o/a estudante subestime a relação entre a literatura e a dinâmica da sociedade, ignorando também as contribuições que o entendimento dessa relação e a própria experiência com as obras trazem para a formação dele/dela como ser humano e como cidadão (FONTES 2018).

Se temos que trabalhar com o pouco tempo que é destinado às aulas de literatura na totalização da carga horária, sobretudo no âmbito do nível médio integrado ao técnico, e das orientações curriculares previstas pela BNCC – ainda que escapando a elas quando possível –, como podemos alargar o espaço da literatura para explorar outras potencialidades? É aqui que entra a proposta de implementar um clube de leitura como uma possibilidade interessante e proveitosa de vivenciar essa experiência com a obra literária, uma vez que a leitura e discussão em grupo, de acordo com Long (*apud* COSSON, *Ibid.*, p.139) “encoraja novas formas de associação e fomenta novas ideias que são desenvolvidas em diálogo com os outros e com os livros”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Inicialmente, percebeu-se a timidez de alguns/algumas participantes em expressar sua visão, principalmente no primeiro encontro, o que, naturalmente, foi se desfazendo ao longo do semestre. Foi percebido, em diversos momentos, observando gestos e trocas de olhares entre participantes, e até através do próprio relato de alguns/algumas, que os assuntos tratados os/as tocavam de maneira bem particular, fosse em relação a uma experiência com alguém próximo, fosse em relação a experiências vividas por eles/elas mesmos/mesmas.

O processo de se reconhecer no outro, gerado ao longo da leitura do texto literário, é evidente em alguns registros, tais como o de Carolina (15), ao afirmar, comentando a leitura de *A vida invisível...*: “praticamente conseguia sentir o que aquela personagem estava sentindo, e então eu vi como é sufocante o tipo de relação que as mulheres tinham com seus maridos, e até hoje, em muitas situações” (registro retirado do diário de leitura⁷). Também foi comum observá-lo nos comentários dos/das estudantes nos encontros, e aqui destaco o relato de Augusto (15), que compartilhou com o grupo a experiência de ter enxergado, através da personagem Janjão, em um conto de *Eles* que leva o mesmo nome da personagem, nuances de sua relação com o pai. Ainda que as histórias fossem diferentes, aquela percepção o levou a um processo de reflexão sobre como a relação pai-filho, entendendo também esse *pai* como uma função de autoridade, atravessou-o em sua constituição como sujeito. Isso aponta para a afetação que a literatura nos provoca, fazendo um “apelo às emoções e à empatia” (KUNDERA, 2006, p.114), o que se apresenta como cada vez mais importante se considerarmos a fragmentação e o individualismo a que nos leva a sociedade contemporânea.

A relação com o cotidiano também foi algo recorrente nas falas dos/das participantes, principalmente nas discussões sobre *A vida invisível...* e *Olhos D'água*. Eram pais, avós, vizinhas, tias e tios, e suas histórias de vida, que se faziam representar, para aqueles/aquelas estudantes, nas narrativas que estes/estas liam, como percebemos no comentário de Mariana (17), em seu diário de leitura, ao refletir sobre *Olhos D'água*: “A gente sempre tem na família, ou uma vizinha, que a gente enxerga nessas histórias. Eu mesma reconheço um monte de gente ali [no texto]”.

⁷ Todos os registros escritos foram aqui reproduzidos tais quais foram apresentados pelos estudantes, seja nos diários, seja nos questionários. Esclareço, ainda, que, por imposição dos limites físicos e dos objetivos deste artigo, não serão reproduzidos os registros dos/das participantes em sua totalidade, apenas foram destacados trechos e observações do diário de campo considerados mais relevantes.



Pontos de vista sobre essas histórias foram confrontados e debatidos. Uns justificaram as opressões vividas por Eurídice e sua irmã como sendo algo “próprio da época”, afirmando que não se poderia “culpar tanto as pessoas por isso” porque elas “foram acostumadas assim”, o que demonstra ainda a naturalização das relações hierárquicas de gênero. Outros argumentavam que, “mesmo que fosse a forma como aquelas pessoas tinham aprendido a viver e conviver”, isso “deveria ser questionado”, a fim de provocar a mudança na sociedade.

Esse confronto, muito produtivo para ampliar os horizontes de conhecimento e exercitar a defesa oral de pontos de vista, é um pequeno recorte da pluralidade de opiniões, crenças e visões de mundo que convivem no espaço escolar, e constitui-se como exercício salutar da democracia (LOUZANO & MORICONI, 2019). Os/as participantes sentem-se ouvidos, sentem que sua opinião importa, e, a partir do diálogo, são capazes de reconstruir sua percepção da realidade.

As diferenças de opressão, trazidas pela perspectiva interseccional, também foram percebidas através das personagens negras, como se pode observar no comentário de Carolina sobre o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, em que podemos observar, juntamente com essa reflexão, uma interpretação (destacada em *italico*) de estratégias linguísticas na construção do texto literário, conforme segue o relato, retirado do diário de leitura.

É bem fácil perceber o preconceito sofrido por Maria (inclusive acho que esse nome foi proposital, porque é um nome comum entre as mulheres e acredito que foi justamente por isso que ele foi colocado, para que as mulheres pudessem ser "reconhecer" no lugar dela) por ser mulher, por ser negra e por ser pobre, e isso é totalmente percebido quando os passageiros desconfiam dela, poderiam ter desconfiado da branca de classe alta, ou do branco, mas é claro que vão julgar a preta, favelada, e não lhe dão nem direito de fala (quando ela tenta se explicar, um deles dizem "A preta ainda é atrevida", e como sempre lhe tiram o direito de fala).

A fala de Augusto, durante o debate que discutia o livro *Eles*, lança, num movimento de reflexão – que relacionava esta obra com o que fora discutido em *Olhos D'água* – e autocrítica, o questionamento: “E esses malfeitores, né, que muitas vezes somos nós mesmos, com nossas palavras e atitudes, algum dia vão entender que a população negra tem filhos, amigos, amores e desamores... uma vida digna de ser poupada?”. Esse gesto reforça o papel da literatura, conforme atesta Gallian (2017), como “antídoto” para a tendência à alienação em que nos coloca a vida cotidiana,



através dos sistemas políticos e ideológicos, e faz com que insurjam questionamentos a respeito do modo como grupos marginalizados são tratados na sociedade e da nossa participação nesse processo de marginalização.

A temática da transexualidade foi a que apresentou maior grau de novidade para os/as participantes, segundo relataram no debate. Isso pode estar relacionado ao fato de que a discussão sobre os corpos que rejeitam o padrão de comportamento e de apresentação de si, impostos socialmente em decorrência de/usando como justificativa o sexo biológico, é ainda mais rechaçada no âmbito escolar do que outras discussões sobre gênero (LOURO, 1997). A compreensão da experiência do outro foi registrada com comentários do tipo: “Não imaginava o quanto uma pessoa trans sofre”, “Pude compreender melhor a angústia de um trans na sociedade”. A identificação com a própria experiência foi registrada por Cecília (18), cujo relato demonstrou uma espécie de encorajamento e aconselhamento trazidos pela leitura de *Viagem Solitária*.

[...] há muitas semelhanças entre a infância e os sentimentos do autor e o meu, o que me faz agora pensar nisso como uma possibilidade próxima, e não tão distante, mostra que é possível sim ter uma vida, hoje menos difícil (já que atualmente é um processo legal, judicialmente falando), e que o processo de mudança não pode ser algo desesperado, e sem pensar, é uma certeza que você tem, e que você vai ponderar se vale a pena viver com as consequências (como rejeição familiar, ou ilegalidade), ou viver sem ser o que você realmente quer ser.

A imersão na dimensão humana que a literatura permite viver com mais intensidade foi experienciada pelos/pelas participantes na compreensão dos temas trabalhados. A chegada deles/delas ao clube de leitura, inicialmente, foi justificada pelo interesse no tema, mas também em ler mais, ampliar o leque de obras literárias conhecidas, e é muito interessante perceber como esse interesse inicial vai se intensificando ao longo dos encontros, de modo que eles/elas mesmos/mesmas começaram a dar sugestões de temas, de vídeos, de organização do debate, a fim de deixar os encontros mais dinâmicos.

As relações estabelecidas pelos/pelas estudantes entre a obra discutida e outras obras – literárias, cinematográficas etc. – constituem um dos momentos de discussão do intertexto, que Cosson (2018) concebe como indispensável para uma leitura mais rica do texto literário. Tais relações são importantes por considerarmos que a interpretação consiste justamente nas pontes que conseguimos construir entre aquilo que estamos



lendo e aquilo que já lemos ou vimos em outro momento, e pode ser um indicativo do desenvolvimento de uma competência leitora e de um olhar crítico-reflexivo sobre a realidade.

Por mais que não tenha havido um aprofundamento de questões de teoria literária e de procedimentos de construção do texto literário – mesmo porque não era o exato objetivo do clube –, os/as estudantes conseguiam perceber algumas artimanhas da linguagem literária e identificar estilos. Porém o que predominou foi, de fato, a reelaboração de si e do outro e a compreensão de mecanismos de funcionamento da sociedade que promovem assimetrias de poder. Sobressaiu, do debate sobre as obras, a compreensão dos dramas humanos e do desejo de ser livre, e de como isso pode ser tolhido pela forma com que o gênero tem sido usado para justificar opressões contra grupos mais vulneráveis, como aqueles/aquelas que possuem formas de comportamento não convencionais na sociedade, sobretudo as mulheres, especialmente as que são marcadas por estigmas sociais, como a pobreza e o racismo.

À guisa de conclusão desta análise, vale ressaltar que as dificuldades em relação ao tempo para ler as obras ainda permanece, o que podemos considerar como um desafio à prática efetiva do clube de leitura em contexto de ensino médio integrado ao técnico. São muitas disciplinas, algumas, em semestres mais avançados, com uma carga muito grande de relatórios, práticas, pesquisas etc. Por essa razão, o/a coordenador/coordenadora precisa ter sensibilidade para perceber os ajustes que serão necessários à organização do debate. Reduzir algumas leituras a capítulos de obras e contos selecionados pode ajudar a contornar a situação⁸, mas pensar também em outras estratégias de adaptação e de engajamento dos/das participantes é fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que muito da riqueza da experiência aqui descrita advém da natureza própria da dinâmica de um clube de leitura, por este constituir-se como “movimento de retorno à dimensão narrativa da experiência humana” (GALLIAN, 2017), e pelo fato de os/as estudantes estarem ali por vontade própria, sem a obrigatoriedade da leitura e da análise das obras com o fim de obter uma nota.

⁸ Essa prática pode ser vista de modo negativo, à medida que faz um recorte da obra como um todo, porém consideramos que os recortes realizados serviram bem aos propósitos da discussão. Além disso, vários/várias alunos/alunas disseram sentir-se motivados/motivadas a buscar a leitura completa da obra.



É possível perceber, ademais, o quão importante é a discussão sobre diversidade de gênero, machismo, interseccionalidade etc. na escola, especialmente através da literatura. Se a escola silencia esse debate, torna-se omissa em relação ao seu dever de cuidar da formação integral dos sujeitos, porque o gênero faz parte da identidade destes, de suas formas de ser, estar e performar no mundo, e é reconhecendo e dando a reconhecer as formas a partir das quais as desigualdades sociais são instituídas que podemos combatê-las. Os registros e depoimentos aqui apresentados reforçam o argumento de Cosson (2018, p.147) de que os clubes promovem a “riqueza de interpretação por força da diversidade de pontos de vista sobre o mesmo texto”, o que favorece uma mediação democrática da experiência com o outro, constituindo-se como verdadeiro exercício para a liberdade almejada, por meio de uma prática pedagógica crítica e libertadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 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. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 mar. 2020.

COSSON, R. **Letramento Literário**. Teoria e Prática. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

_____. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 15ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

DELPHY, C. Patriarcado (teorias do). In: HIRATA, Helena et al. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 173-179.

FAIRCLOUGH, N. **Teoria social do discurso**. Brasília, DF: Ed. UnB, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

GALLIAN, D. **A literatura como remédio**. São Paulo: Martin Claret, 2017.



GOMES, C. de M. **Gênero como categoria de análise decolonial**. Civitas, Rev. Ciênc. Soc. [online]. 2018, vol.18, n.1, pp.65-82. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/civitas/v18n1/1519-6089-civitas-18-01-0065.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KUNDERA, M. **A Cortina**: ensaio em sete partes. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

LOUZANO, P.; MORICONI, G. Uma guinada equivocada na agenda da educação. In: ABRANCHES, Sérgio et al. **Democracia em risco?**: 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, E. S. **Lgbtfobia na educação e a atuação da gestão escolar**. Curitiba: Appris, 2019.

SCOTT, J. W. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, v. 15, n. 2, p. 5-22, 1990.