

## **MULHER, POBRE E NEGRA: LITERATURA E QUESTÕES DE GÊNERO**

José Raymundo Figueiredo Lins Jr.

Universidade Estadual Vale do Acaraú – linsjr2000@hotmail.com

**Resumo do artigo:** Este trabalho trata do ensino de literatura inclusivo, preocupado com a inclusão dos direitos humanos nos currículos, no que diz respeito às questões de gênero, etnia e diversidade sexual. Trata-se de experiências percebidas e praticadas em aulas de Literatura Pós-Colonial, disciplina optativa do curso de Graduação em Letras-Inglês, da Universidade Federal da Bahia. Os alunos já haviam cursado todas as disciplinas de Literatura Inglesa e Norte Americana, e o enfoque da disciplina era buscar a visão das comunidades invisibilizadas por valores e práticas hegemônicas. A disciplina inicia com a apresentação e discussão da teoria pós-moderna (MIGNOLO, 2003; HALL, 2003), que nos permite ressignificar o conceito de cânone e de texto literário. Em seguida, analisamos a relevância das histórias de vida de escritores e escritoras exclud@s como uma prática pedagógica inovadora, visto que segundo Milton Santos (2000) e Boaventura de Souza Santos (2004 *apud* MOITA LOPES, 2008), as alternativas estão no sul. Finalmente, apresentamos um modelo de análise de obra literária que serve aos propósitos teóricos iniciais. A metodologia constitui-se de um recorte das aulas sobre literatura e questões de gênero (BUTLER, 1990), a partir do estudo da obra *A cor Púrpura*, de Alice Walker (1989). Na tentativa de descrever traços de feminismo e homoerotismo como identidade performativa de resistência, tomamos como base os fatores socioculturais que caracterizavam o sul dos Estados Unidos de 1909 para questionar como surge a representação simbólica feminina de Celie, uma jovem de quatorze anos, negra e pobre que através do sofrimento toma consciência de sua existência e das possibilidades que o mundo lhe oferece. O desenvolvimento das aulas aponta para o poder transformador da literatura se sobrepondo ao estético, onde novos olhares e novas experiências se confrontam com a ficção, propondo novas ações no mundo.

**Palavras-chave:** Direitos Humanos, Ensino de literatura, Questões de gênero.

## **Introdução**

Há uma preocupação atual com as questões educacionais no que diz respeito aos saberes construídos pelos profissionais em formação e como esses saberes se manifestam na ação docente. Tal preocupação tem a ver com a indissociabilidade entre a teoria (declarada ou percebida) e o conhecimento praticado por esses profissionais nos diversos campos de atuação. Para Tardiff (2014, p. 234-235), falar dessa indissociabilidade na formação docente “equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”.

No caso específico dos cursos de Licenciatura em Letras, se pensarmos numa concepção tradicional (TARDIFF, 2014, p. 235), encontramos um hiato enorme entre as disciplinas linguísticas, literárias e pedagógicas, a ponto de, em alguns casos, parecer tratarem-se de três cursos distintos. Nesse caso, o saber encontra-se apenas no campo das teorias e a(s) prática(s) ou são consequência direta de teorias descontextualizadas ou idealizadas, ou são construídas a partir de crenças e ideologias, que acabam por gerar falsos saberes.

Pensando nessas questões e em como os alunos se questionavam em não saber como – nem para que – aplicar os conhecimentos das disciplinas de literaturas em língua inglesa na educação básica, surgiu a possibilidade de desenvolver um trabalho na disciplina de Literatura Pós-Colonial, dando ênfase à voz das minorias, a partir das histórias de vida dos próprios autores e autoras. Dessa forma, a obra literária poderia ser aplicada em contextos diversos, do ensino da gramática ao letramento social (ROJO, 2009), e o professor teria a possibilidade de desenvolver (nele e) nos seus alunos novas experiências, capazes de ressignificar sentidos e práticas sociais.

## **Por uma Reforma no Ensino de Literatura**

Não quero iniciar negando o cânone e defendendo uma literatura de minorias. Não é nosso objetivo, também, discorrer sobre a formação do cânone. Apenas partimos da ideia de que ele precisa ser ampliado, levando em consideração outras formas de poetizar<sup>1</sup>.

Frequentemente nos questionamos por que a leitura literária é frequentemente esquecida ou rejeitada. Seria por que é desnecessária, visto que fazer uso das associações e equivalências

---

<sup>1</sup> Refiro-me, aqui, ao conceito aristotélico de *poiesis*, ato de fazer algo, criativamente, e não ao subgênero poesia.



no mundo é “uma viagem” muito grande? Da mesma forma, podemos nos questionar se há sentido em fixar a atenção apenas aos elementos sintáticos e estilísticos do texto, ignorando sua relação com o mundo que nos cerca. Então, por qual escolher: letramento social ou acadêmico? Como se fossem coisas distintas!

Ao propor uma metodologia de ensino de literatura, José Hélder Alves (2013, p. 43) apresenta um estudo comparativo entre três fontes distintas para o estudo de determinados temas literários, indo do mais canônico ao mais popular, defendendo o uso do cordel na educação básica. Assim, por exemplo, a Arca de Noé poderia ser abordada através do apelo religioso da Bíblia, do político no folheto de Antônio Francisco e do lirismo no poema de Vinícius de Moraes. Dessa forma, o autor propõe

pensar procedimentos que fujam da tradicional aula expositiva de literatura, das abordagens que têm como ponto de partida não o texto, mas informações [extralinguísticas, pois] é imprescindível sempre partir do texto literário – seja ele popular ou erudito – e [...] realizar [a] *leitura compartilhada* (ALVES, 2013, p. 45, grifo do autor).

E para isso, faz-se necessário que o professor seja, também, um leitor. Um leitor crítico, capaz de articular discursos e diferenças, de perceber a interdiscursividade e apresentá-la e explorá-la com os alunos.

Seguindo este pensamento, Rouxel (2013, p. 18-19) aponta que avanços no ensino de uma literatura menos tradicional, para outra mais inclusiva afeta três conceitos básicos: o de (1) literatura, que deixa de ser *corpus* para se tornar *práxis*, o de (2) leitura literária, que leva o leitor receptor a um leitor agenciador e o de (3) cultura literária, que estabelece uma relação entre a construção identitária subjetiva e a coletiva dos leitores.

Assim, ampliando a ideia de Alves (2013), a autora propõe uma reforma no ensino de literatura, que implica em três movimentos, sendo o primeiro deles, a instituição do aluno sujeito leitor.

Em primeiro lugar, tanto para o professor quanto para o aluno, renunciar à imposição de um sentido convencionado, imutável, a ser transmitido. A tarefa, para ambos, é mais complexa, mais difícil e mais estimulante. Trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e de técnicas (ROUXEL, 2013, p. 20).

Os saberes que a autora explicita são de três ordens: os (1) saberes sobre os textos, que implicam os conhecimentos linguísticos necessários para a leitura informacional, os (2) saberes sobre si, que expressam a subjetividade em ato de leitura – e estão associados a

questões ideológico-identitárias e os (3) saberes metaléxicos, que asseguram o equilíbrio entre os dois anteriores.

O segundo movimento é a seleção e diversidade das obras a serem ensinadas, observando e trabalhando as dificuldades encontradas e o terceiro movimento é que o professor passe de instrutor para, junto com o aluno, tornar-se um sujeito leitor, que saiba adequar as práticas de leitura para seus alunos e que reconheça a constante interpretação da obra – essa, sem dúvida, a maior das conquistas da pós-modernidade.

### **Metodologia**

Ao longo dos últimos anos, tenho direcionado minhas pesquisas para a formação docente e, com frequência, tomo alguns exemplos da minha própria práxis. No mesmo ano em que me formei, fui aprovado no concurso para Professor Temporário do Curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Bahia, assumindo disciplinas de Literatura em Língua Inglesa. Uma das atividades que mais me tomavam tempo eram os planejamentos de aula e os registros após ministrá-las, o que gerou um *corpus* para pesquisas posteriores – como, por exemplo, o deste estudo.

Assim, essas anotações tornaram-se uma fonte de dados que ajudaram a compreender melhor o que significa efetivar a educação inclusiva através da literatura, ou seja, pensar desigualdades sociais a partir de uma obra ficcional e, a partir dela, questionar essas desigualdades e nos posicionarmos frente a elas.

Para esta pesquisa, selecionamos os documentos em intervalos de tempo, levando em consideração três momentos de registro. O primeiro, no planejamento do início do semestre, quando alguns conceitos foram abordados, como o caso de identidade e pós-modernidade (HALL, 2003), aqui atualizados com as discussões de Mignolo (2003), e gênero e performatividade (BUTLER, 1990). O segundo momento, as anotações ao final de cada uma dessas aulas e o terceiro, as notas sobre as três aulas que trataram da obra específica.

A presente pesquisa tem caráter exploratório, levantando questões que podem gerar futuras investigações, contribuindo para o entendimento tanto da relação teoria/prática na formação docente, quanto de metodologias para o ensino de literatura com um olhar para a inclusão social e desenvolvimento da cidadania.

### **Resultados e Discussão**



Em um artigo anterior (LINS JR., 2009, p. 251), comentei que por ser um conceito útil às Ciências Humanas em geral e não apenas à história das mulheres, as discussões sobre gênero abrangem, também a história dos homens, das relações entre homens e mulheres, dos homens entre si e igualmente das mulheres entre si, além de propiciar um campo fértil de análise das desigualdades e das hierarquias sociais. Neste sentido, ser homem e ser mulher representam uma atividade identitária em construção, antes de um determinismo biológico ou social. Assim, as relações humanas tornam-se visíveis em todas as dimensões humanas e, em particular, nos registros linguísticos.

Por outro lado, os afro-americanos tiveram que ultrapassar vários obstáculos para adquirir a posição cidadãos norte-americanos. Inicialmente, suportaram escravidão, sendo tratados como animais e, após a abolição da escravatura, ainda tiveram que lidar com a discriminação racial, desmoralização, subjugação e ódio, principalmente as mulheres negras, que tiveram que enfrentar situações difíceis para obterem a tão desejada autoconfiança. Betina Aptheker (1982) diz que as mulheres negras norte-americanas, elas próprias uma construção política complexa e contestada de identidades sexuadas, produziram teoria crítica sobre a produção de sistemas de diferenças hierárquicas nas quais raça, nacionalidade, sexo e classe estavam entrelaçados, tanto no século dezanove e no início do século vinte, como desde o início dos movimentos de mulheres que emergiram dos movimentos pelos direitos civis e contra a guerra nos anos sessenta.

Nesse contexto, ser feminino, negro e pobre acarreta não apenas um, mas três estigmas (GOFFMAN, 1978) que subjagam identidades em um mundo cruel e desigual. E é este o mundo que Alice Walker, vencedora do prêmio Pulitzer, em 1983, delimita para apresentar Celie, uma jovem negra, violentada pelo pai, afastada de sua única amiga, a irmã Nettie, e tratada como escrava por seu marido, Albert. Quando tudo parece não fazer mais sentido para esta personagem, a literatura epistolar lhe aparece como uma possibilidade de compreender o mundo a partir de si mesma e de ressignificá-lo a partir de suas próprias ações.

É partindo deste ângulo que as aulas que abordaram essa temática foram construídas: como a leitura por revelar uma leitura de mundo, e como este mundo pode ser compreendido para que eu possa, de fato, existir?

Essa mobilidade identitária só é possível porque as identidades não são estanques, mas móveis, como se percebe na pós-modernidade, pois

à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e



cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2003, p. 13).

Assim, pensar a condição de gênero, classe e etnia exige mais do que aceitar uma representação hegemônica de oposições e contradições, porque essas existem, independentemente das forças que se constroem ideologicamente: é condição natural de existência do eu que exista o Outro. Essa fuga de um imperialismo hegemônico nos faz perceber que as possibilidades de visibilidade das identidades outrora excluídas não estão no processo de globalização que se caracteriza pela expansão das histórias globais universais, mas, contrariamente, por aquele que valoriza as ações ordinárias dos indivíduos estigmatizados.

Esses temas foram discutidos durante as três primeiras aulas da disciplina, sempre relacionando as teorias analisadas com discursos que explicitavam a tensão entre visões hegemônicas e o cotidiano dos subalternizados. As anotações realizadas após as aulas explicitam que embora a compreensão conceitual era construída, havia uma dificuldade por parte dos alunos de relacionarem as mesmas com os discursos analisados. Ou seja, a aplicabilidade prática dessas teorias ainda parece ser o grande desafio dos educadores, formados conteudisticamente, mas despreparados para o exercício docente.

Dentro desse contexto de ensino de literatura, recorreremos aos aspectos metodológicos que priorizam a atenção dada ao aluno-leitor enquanto sujeito de fala e de leitura que

permite (ao mesmo tempo em que é fruto dele) o ensino de “atitudes” que constituem [... o saber metaléxico]. Disponibilidade ao texto e desejo de literatura são fenômenos construídos, decorrentes tanto dos domínios cognitivos quanto afetivos [...]. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade (ROUXEL, 2013, p. 32).

Sem uma reforma no ensino de literatura, parece-nos impossível associar a teoria à prática, haja vista a total passividade dos alunos que, tanto na graduação em Letras quanto na educação básica, são domesticados a aceitar (sem discutir) as imposições metodológicas dos seus professores, que nada são além de escolhas pessoais, que muitas vezes ignoram o potencial transformador da escrita literária, atendo-se apenas às análises estruturalistas do gênero textual.

E, se além disso, prioriza-se o cânone sobre as produções populares, assume-se a postura de tradicionalismo contrário à tendência pós-moderna que, conforme Milton Santos (2000 *apud*



MOITA LOPES, 2008, p. 232) “põe em relevo o cotidiano dos pobres, das minorias, dos excluídos, por meio da exaltação da vida de todos os dias”.

É isso que percebemos ao analisar o segundo momento de nosso *corpus*, composto por três aulas de análise e discussão da obra. Inicialmente, todas as obras<sup>2</sup> trabalhadas haviam sido designadas no início da disciplina e suas leituras deveriam estar finalizadas até o início das atividades com as mesmas. Uma das primeiras críticas que podem advir da seleção de Alice Walker no rol de autores pós-coloniais é desta voz partir de uma americana negra e não de uma africana, e desta ambientação se constituir no cenário americano e não em uma colônia. Um dos critérios adotados na época, segundo as anotações do planejamento da disciplina, foi a possibilidade de associar a obra literária à adaptação fílmica de Steven Spielberg (1986). Hoje, podemos fortalecer este critério, com a proposta Hardt e Negri (2000 *apud* MOITA LOPES, 2008, p. 320), que

entendem que o Império pode ser caracterizado pela ausência de fronteiras territoriais que limitem seu espaço, pelo não envolvimento em conquista de um território, pelo exercício do poder sobre a vida das pessoas [...] e pela dedicação à construção da paz, embora, contraditoriamente, seja uma paz gerada com base em sangue.

Assim, Alice Walker (1989) apresenta de forma incisiva a mulher negra dos estados sulistas norte-americanos, da primeira metade do século XIX, que teve lidar com um triplo preconceito: ser mulher, ser negra e ser pobre. Celie, uma mulher em particular, que representa a história de tantas outras mulheres negras, pobres e submissas, que não enfrentaram apenas a escravidão, mas também sexismo, racismo e opressão de uma sociedade formada não apenas pela hegemonia branca, mas por homens negros autoritários e desumanos. Ou seja, é a história de tantas outras relações entre mulheres e (seus) homens.

Através de cartas dirigindo-se principalmente a Deus, Celie Harris-Johnson, não apenas descreve as injustiças contra os negros americanos deste século, mas força o leitor sentir a dor de uma raça oprimida que se immortaliza no ritmo e swing de *Miss Celie's Blues*, cantado pela amante de seu marido que viria a tornar-se sua amante, também: “Irmã, nós somos iguais [e] irmã, eu tenho algo para te contar / eu sou alguém / e espero que você saiba / que você também é”<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> As obras selecionadas para a disciplinas foram: alguns contos de East, West (Salmon Rushdie, 1994), A cor púrpura (Alice Walker, 1989) e The Remains of the Day (Kazuo Ishiguro, 1989), todos ganhadores de prêmios literários.

<sup>3</sup> Sister, we're two of a kind [...] Oh sister, I've got news for you / I'm somethin' / And hope you think / that you're somethin' too” (Quincy Johns, 1985).



As anotações de planejamento da primeira aula sobre a obra indicam que a discussão da obra partiria de uma análise comparativa entre a leitura da obra e as impressões obtidas pelo filme homônimo, que já deveriam ter sido apreciados pelos alunos. As anotações pós aulas, explicitam que houve uma discussão sobre a transposição do gênero epistolar da obra para o narrativo, do filme, e a inserção da trilha sonora que deu mais “cor local” à temática. Também apontam para algumas referências históricas, como as questões de Rosa Parker e Martin Luther King, Malcon X, chegando até Nelson Mandela e as questões na África do Sul, ainda que de maneira bastante superficial.

No final deste primeiro encontro conclui-se, sobre a obra, que se trata de um relato extraordinário da condição da mulher negra submissa e hostilizada que se esforça para ser aceita, livre e independente. Como a autora nos mostra, “esperava-se das mulheres americanas brancas que elas fossem passivas pelo fato de serem mulheres. Mas as mulheres negras tinham que ser submissas porque elas eram de cor e escravas” (WALKER, 1989: 15-16).

O primeiro passo para essa autonomia foi o processo de alfabetização. Celie, utilizando-se de seu ambiente doméstico (LINS JR., 2009), começa a nomear todos os itens da casa, secretamente, sem ninguém saber. Nesse sentido a cultura material (os objetos, as moradias, a organização espacial das zonas rurais ou urbanas) pode refletir e constituir as diferenças de gênero.

Os arranjos de mobiliário, o modo como são mobilizadas as qualidades ergométricas de determinados objetos da casa, a ornamentação dos objetos pessoais e domésticos, as regras de decoração, as especializações dos cômodos, a rotina doméstica e os trabalhos que ela envolve, [todos eles são capazes de] produzir e reproduzir diferenças de natureza sexuada (CARVALHO, 2001, p. 15).

E da obra, abriu-se a discussão para outras instâncias que ultrapassavam os limites geopolíticos norte-americanos, alcançando o continente africano. Ou seja, de maneira bem pontual e sem muito aprofundamento, os elementos estilísticos foram sobrepostos pelos culturais, mais ainda no nível linguístico, através de interdiscursividades estabelecidas entre vozes literárias, políticas e socioculturais.

A segunda aula focou nos aspectos linguísticos da obra literária a partir das características de feminilidade explícitas e implícitas em Celie. As anotações pós aulas não traziam muitas informações sobre a percepção do professor neste aspecto, certamente pela falta de referências e leituras, na época. Entretanto, as anotações indicam que o professor traçou uma pesquisa que apontava para a obra como reflexo da biografia da autora.





Muito da narrativa de “A Cor Púrpura” deriva própria experiência pessoal da autora, que cresceu no sul rural, sem uma educação de qualidade e tendo sido violentada quando criança. Quase toda a obra de Walker é dedicada ao mau trato sofrido pelas mulheres negras seja nos relacionamentos conjugais, seja no simples ato sexual – muitas vezes, inclusive, abusivos. Ela se propõe a inspirar e motivar estas mulheres a defender seus direitos, quebrando o estigma da mulher incapaz, inútil, infeliz – visto que o estigma é, numa visão antropológica, uma construção social (LINS JR., 2009, p. 454).

Na obra, Celie não possui atributos físicos bem delineados, o que não a fazia ser cobiçada ou desejada, a rejeição não estava apenas no fato de ser mulher, mas de nem chegar a ser “objeto”, colocando-a na condição de invisível, inexistente. Um dos aspectos apontados pelos alunos foi o processo de estigmatização, caracterizado pelo riso sempre escondido pelas mãos encobrendo os lábios, ou seja, ela não se permite mostrar-se por inteira, realizada, feliz. Segundo Goffman (1978, p. 19-20), o estigma “é construído para expor a inferioridade dos indivíduos e o risco que representam”, visto que opõe o estigmatizado aos considerados normais – ambos não considerados como pessoas, mas perspectivas geradas em situações de contatos, nas interações, em virtude de normas não cumpridas que, provavelmente, atuam nessa cadeia de relações ou encontros.

Nesse sentido, o risco que Celie representa é o foco da terceira e última aula dedicada à análise da obra, quando a personagem sofre uma transformação interna: da situação de mulher passiva e subjugada para um ser confiante e livre, que expressa o desejo de toda uma raça (e por que não dizer, mais especificamente, de um gênero!). Nos apontamentos do planejamento da aula, o professor acentua o seu interesse em focar o processo de transformação da personagem, mas não explicita as categorias de análise para tal transformação. No entanto, as notas produzidas após a aula explicitam que os alunos elicitaram perdas, separações, encontros e decepções. Concluímos, então, que essa mudança não acontece de maneira indolor, neutra ou eufemizada, ao contrário, ela se dá lenta e dolorosamente.

As descobertas de Celie a fazem perceber que a cultura patriarcal que ela suportou no sul é abusiva com todas as mulheres – e não apenas com ela. É quando percebe que está no último nível da hierarquia social do sul norte-americano porque ela é mulher, negra e pobre. São categorias distintas (gênero, etnia e *status* sócio econômico), não associáveis, mas que compõem e complicam os estigmas.

É nesse contexto que aparece Shug, a amante de seu marido, como a voz libertária que mostra uma nova possibilidade a Celie. Ambas se tornam amigas e chegam a desenvolver uma relação íntima, que transcende a alusão a uma relação homossexual. Simboliza a



autodescoberta de seu potencial feminino, de sua condição de ser mulher. Trata-se de uma (con)fusão, fazendo com que as categorias pelas quais Celie é identificada sejam tomados como duas coisas peremptoriamente vinculadas.

É sua semelhança com Shug e não sua oposição a Albert que faz com que Celie aprenda que as mulheres podem ser qualquer coisa que os homens são: em poder, em conhecimento, e em assuntos de amor e finanças. E isso faz com que a personagem não esconda seu riso, ao contrário, escancare-o ao mundo. No final do romance, Celie ri do mundo e para o mundo, garantindo uma categoria nova inaugurada pela autora: o mulherismo (WALKER, 1989).

Finalmente, percebemos que o discurso de identidade de gênero é intrínseco às ficções de coerência heteronormativa e que o feminismo precisa aprender a produzir uma legitimidade narrativa para todo um conjunto de gêneros não-coerentes (BUTLER, 1990). Este discurso é, ainda, intrínseco ao racismo feminista, pois insiste na não redutibilidade e na relação antagonica entre homens e mulheres coerentes.

Assim, as atividades desenvolvidas nessas aulas de literatura objetivavam "desqualificar" as categorias analíticas, como sexo ou natureza, que levam à univocidade da condição de ser mulher a partir da voz da própria mulher e de seus (vários outros) estigmas.

### **Considerações Finais**

A literatura reflete, também, a voz das minorias – no caso em questão, as vozes femininas negras – que habitam um mundo que pode não se considerar racista nem machista, embora assim se estruture.

Cabe aos professores preocupados com uma educação inclusiva, que os assuntos relacionados às questões de Direitos Humanos, sejam na ordem das necessidades especiais, das questões de gênero e etnias, da diversidade sexual e cultural, entre tantas outras conhecidas ou ainda invisibilizadas sejam priorizadas nas agendas educacionais do país.

Cabe, especificamente aos professores de Letras, que as disciplinas não percam a qualidade de seus conteúdos, mas que esses sejam atualizados para as demandas que se estabelecem no nosso mundo contemporâneo. Não queremos com isso destruir tradições; ressignificá-las é necessário, para que não se tornem meras repetições, desprovidas de consciência e agenciamento.



Nesse sentido, pensar a obra literária para além do que a tradição estruturalista aponta, com suas teorias estéticas e estilísticas é mais do que necessário para que nossos alunos possam compreender os fenômenos ideológicos que subjazem as escolhas, intenções e ações no mundo.

## Referências

- ALVES, José Hélder P. O que ler? Por que? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia et al. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 35-49.
- APTHEKER, Betina. **Woman's legacy: essays on race, sex, and class in American history**. Amherst: University of Massachusetts Press, 1982.
- BUTLER, Judith. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 1990.
- CARVALHO, Vânia Carneiro de. **Gênero e artefato: o sistema doméstico na perspectiva da cultura material**. Tese de doutorado em História, USP, São Paulo, 2001.
- GOFFMAN, G. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. (Trad. Tomaz Tadeu da Silva.). 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- LINS JR., José Raymundo F. Miss Celie's Blues: reflexões sobre gênero e etnia em Alice Walker, por Steven Spielberg. **Tendências**, Crato, p. 451-460, 2009.
- MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales**. Colonialidad, conocimientos subalternos y pesamiento fronterizo. Madrid: AKAL, 2003.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. (Trad. Neide Rezende.). In: DALVI, Maria Amélia et al. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 35-49.17-33.
- SANTOS, Milton. Por uma outra globalização. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. (Trad. Francisco Pereira.). 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- WALKER, Alice. **A cor púrpura**. São Paulo: Editora Marco Zero, 1989.